

SMAG for LIVET



# IND I SMAGSOPLEVELSEN

ANVENDELSE AF CASES I FAGET MADKUNDSKAB  
PÅ LÆRERUDDANNELSEN

MAJBRITT PLESS & PETER BRODERSEN

SMAG #09 2018  
skriftserie om smag



## IND I SMAGSOPLEVELSEN

*Anvendelse af cases i faget markundskab  
på læreruddannelsen*

Af  
Peter Brodersen  
Majbritt Pless


**SMAG #09 2018**  
skriftserie om smag

Ind i smagsoplevelsen. **SMAG #09** 2018  
Af: Peter Brodersen & Majbritt Pless 2018.

© 2018. Smag for Livet, forfatterne.

Grafik og layout: CHROMASCOPE

Foto: [www.stagbird.dk](http://www.stagbird.dk), Anne Bech, Mikael Schneider og forfatterne.

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet **SDU** 

ISBN (trykt): 978-87-93551-06-0

ISBN (elektronisk): 978-87-93551-07-7

Nøgleord: smag, smagsoplevelse, case, undervisning, smagsdidaktik, madkundskab, læreruddannelse.

Dette og andre numre af SMAG kan downloades fra [www.smagforlivet.dk](http://www.smagforlivet.dk).

Gengivelser og uddrag, herunder citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse.



**NORDEA  
FONDEN**  
Vi støtter gode liv

---

# INDHOLD

---

FORORD	5
INDLEDNING	7
<b>1. CASE, SMAG OG LÆRERFAGLIG DØMMEKRAFT</b>	<b>11</b>
Hvad er en case?	11
Case, smag og lærerfaglig dømmekraft	14
Cases på læreruddannelsen – tre scenarier	16
<b>2. SMAG OG SMAGSOPLEVELSER I UNDERVISNINGEN</b>	<b>21</b>
Hvad er smag?	22
Smagsoplevelser	28
Hvordan lærer vi at smage?	30
Skal man smage?	32
Smag og undervisning – en didaktisk model	35
Smag og sprog, sprog om smag	40
<b>3. SMAG OG CASEANALYSE I MADKUNDSKAB</b>	<b>45</b>
Cases er åbne tekster i et fortolkningsfællesskab	46
Pædagogik-kritik, anvendelse af cases i smagsundervisningen	48
Progression i casearbejdet på læreruddannelsen	50
Fordybelse og progression hænger også sammen med forforståelse	52
Anvendelse af teoretiske perspektiver på cases om smag i undervisningen	53
<b>4. SMAG OG CASE I PRAKTIK OG PROFESSIONSOPGAVER</b>	<b>69</b>
Hvad er empiri og empiriske metoder?	69
Sortering af data i kvalitative undersøgelser	71
Hvad er caseskribentens opgave?	76
Hvordan kan en case indgå som empiri i professionsbachelorprojekter?	79

<b>5. EN SAMLING CASES OM SMAG</b>	<b>83</b>
Case – Præsentation af grundsmage (1)	84
Case – Præsentation af grundsmage (2)	89
Case – Tilsmagning af tomatsovs	94
Case – Smagefemkanten, et gruppearbejde om grundsmage	98
Case – Smagens Dag, præsentationer og smagning	102
Case – Du skal smage	108
Case – Smagning med teksturkort	110
<b>OM FORFATTERNE</b>	<b>116</b>

---

# FORORD

## CASES SOM AFSÆT FOR TEORI OG PRAKSIS I SMAGSUNDERVISNING

---

Smag og cases? Ideen om at skrive en bog om brug af cases om smag i madkundskab er opstået af to grunde. Den ene er, at vi har gode erfaringer med at lade studerende læse, høre og forholde sig til casemateriale i undervisningen på læreruddannelsen. I alle fag. Fordelen ligger i, at de studerendes refleksioner med teori som værktøj kan vekselvirke med deres refleksion om praksis. Det kan fx være refleksioner om didaktiske temaer i faget dansk, matematik, natur/teknologi eller i madkundskab, og det kan være refleksion over de handlemuligheder, som arbejdet med en case rejser. Den anden grund til bogen er, at den manglede, og nu har vi en anledning til at stille skarpt på cases med smag som omdrejningspunkt.

Forsknings- og formidlingscentret Smag for Livet har støttet ideen om tilbuddet af denne bog, og gennem vores arbejde i centret er bogen blevet til.

Smag for Livet er et tværfagligt forsknings- og formidlingscenter, hvis formål er at fokusere på smag i leg og læring såvel som i videnskabeligt perspektiv. Vi er som fagpersoner tilknyttet et delområde om undervisning og læring. De to andre områder er gastrofysik og håndværk. I projektet arbejder både forskere, kokke og undervisere sammen med en lang række andre fagpersoner om at sætte fokus på smag som drivkraft for livsglæde og dannelse gennem en kobling af teori og praksis.

Om Smag for Livets mission hedder det blandt andet i formålet, at den er

*“at få danske børn og voksne til at bruge deres smag bevidst, så de kan foretage begrundede madvalg. Det handler både om smagsoplevelser, viden om smag, læring om smag og udvikling af smag i mad. Smag for Livet vil støtte og udfordre smag som en ressource og drivkraft for det gode liv ved at gøre det muligt at sætte ord på smag, vælge efter sin smag og få lyst til eksperimentere med smagen.”*

Denne bog indskrives sig i ånden fra formålet om at få børn og unge til at eksperimentere med smag og smagssprog som en del af at etablere måltider

og udvikle madkulturer. Bogen fungerer også som et bidrag til at udvikle og beskrive en smagsdidaktik, der kan tages i brug i forbindelse med undervisning, der involverer mad og smag.

Tak til alle lærere, studerende og ledere, der på forskellig vis har bidraget: Katrine Brændbyge Petersen, Dorthe Kjellerup Jørgensen, Marie Overgaard Magelund, Mie Louise Vinther Eriksen, Sofie Bondegaard, Nanna Thomsen, Rasmus Nielsen og Carrie Harritsø. Hertil kommer elever og lærere, der har ladet deres undervisning stå til rådighed for vore observationer til brug i cases. Endelig skal lektor, ph.d. Liselotte Hedegaard have en stor tak for kritisk gennemlæsning af udvalgte passager i manuskriptet, og journalist Eva Rymann skal ligeledes takkes for omhyggelig korrektur. Sidst skal nævnes Nordea-fondens bevilling til Smag for Livet, uden hvilken denne bog næppe havde set dagens lys – stor tak for den.

Bogens kapitler er faldet ud efter redigering af begge forfattere. Majbritt Pless er den primære pennefører på kapitel 2, Peter Brodersen på kapitel 1, 3 og 4. Begge har delt ansvaret for kapitel 5.

*Februar 2018, Majbritt Pless og Peter Brodersen.*



---

# INDLEDNING

## LÆRERFAGLIG DØMMEKRAFT I SMAG OG MADKUNDSKAB

---

Lad os gå ind i et lille udsnit af en praktisk virkelighed:

Læreren indleder en samtale med eleverne om de fem grundsmage. Hun spørger ind til elevernes forforståelse. Hvordan kan man gøre maden salt, findes der forskellige salte, og hvor findes de? Nogle elever foreslår groft salt og fint salt, her er det opløseligheden i saltet, vi taler om, siger læreren. Andre foreslår citrussalt og urtesalt, og her forklarer læreren, at den slags salt er blevet tilsat noget smag. En tredje elev foreslår havsalt, og nu sammenfatter læreren steder, hvorfra salt kan komme. Havsalt, der kommer fra havet, salt fra salthorste i jorden og bjergsalt, man udvinder fra vandet, der løber i bjergene.

“Salt er egentlig en kemisk forbindelse, der består af et metal, der hedder natrium, og klor, og når de to grundstoffer går sammen, så danner de et gitter, der giver de her krystaller, og det er det, der smager salt i vores mund,” siger læreren. (fortsættes)

Fra Case – Præsentation af grundsmage (I)

Teksten er en case. Den indrammer og præciserer en situation. “Case” kommer fra engelsk og betyder tilfælde, hændelse eller praktisk eksempel. Hvad kan man bruge casen til? Som lærerstuderende og som underviser i smag kan man stille flere spørgsmål: Hvordan kan en undervisning som denne fortsætte, og på en hensigtsmæssig måde kombinere elevsprog om grundsmag med fagsprog om samme? Hvordan kan aktivering af elevernes forforståelse være et energisk afsæt til et emne og samtidig være det udgangspunkt, som elever kan skabe ny forståelse om grundsmage ud fra? I skolens hverdag tager lærere et væld af lignende beslutninger, som er realiseret i casen ovenfor, beslutninger, der er baseret på faglig og didaktisk viden, på undervisningserfaringer og kompetencer hentet fra deres praktiske, professionelle virkelighed.

En lærerstuderende har naturligvis endnu ikke den uddannede lærers faglighed,

og læreruddannelsens formål sigter da også efter “at den studerende gennem uddannelsen tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole i henhold til folkeskolens formål” (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, 2015).

Med et samlebegreb kan man kalde disse forudsætninger for *lærerfaglighed*, og med reference til Aristoteles’ begreb om den praktiske klogskab, “fronesis”, kan vi tale om *lærerfaglig dømmekraft*. Den type professionel faglighed skal, set med bekendtgørelsens optik, tilegnes gennem en kombination af teoretisk kvalificering og praktiske færdighedsøvelser.

Et centralt begreb hos Donald Schön er “repertoire”, den professionelle praktikers basis for hans udøvende faglighed (Schön 2001, 226ff). Repertoiret består af

“*eksemplarsamlinger på situationsforløb med problemstillinger eller spørgehorisonter, agenter, forløb, mulige konsekvenser osv. Dette lager muliggør en professionel virtuositet i situationen, dvs. en evne til refleksion i handling, der ikke på ensidig vis er afledt eller afhængig af enten eksplicit teoretisk viden eller tavs indarbejdet viden, men tværtimod hviler på en på én gang formende og udforskende dialog med situationen betinget af såvel teori som praksis*”

(Gleerup 2007: 79f)

Den professionelle praktikers repertoire er baseret på eksemplarsamlinger, på cases, og det samme gælder novicens. Her er samlingen blot begrænset. Som undervisere på læreruddannelsen er det vores erfaring fra undervisningen og fra egne empiriske undersøgelser blandt studerende, at en vekselvirkning mellem teori og praksis kan fremmes gennem inddragelse af cases i undervisningen, i praktikken og i de professionsfaglige opgaver (Brodersen et al. 2015; Brodersen et al. 2010).

Bogens gennemgående hypotese er, at inddragelse af cases i læreruddannelsens fag, herunder undervisning i smag i faget madkundskab, kan foregribe en på en gang formende og udforskende dialog om konkrete eksempler fra undervisning. Arbejdet med cases kan lade både teoretisk viden og praksiserfaringer kaste hver sit lys på forskellige komplekse didaktiske situationer og dermed skabe grobund for at udvikle lærerfaglig dømmekraft – det være sig i praktiske situationer på klasserummets arena, i udvikling af undervisningsprogrammer og i kollegiale samtaler om didaktisk kvalitet. Denne teori-praksis-vekselvirkning uddyber vi i de andre kapitler på forskellig vis.

(fortsat) Læreren stiler efter, at samtalen skal udvide begreberne om salt, hun spørger ind til “andre ting, man kan gøre for at få den salte smag frem?”

En foreslår hamburgerryg, hvor læreren kvitterer med, at den godt nok er salt, men at man ikke bruger den til at justere madens smag med. Derimod kan man godt inddrage bacon i en ret til at få det salte frem. “Salt er også en smagsfremhæver, der kan få de andre smage til at stå tydeligere frem,” understreger hun. I denne fase er der tre-fire elever, der svarer på spørgsmålene, og gradvist begynder flere at markere. Andre lytter med blikket vendt mod læreren og noterer.

Fra Case – Præsentation af grundsmage (1)

I det første kapitel afgrænser vi casebegrebet og giver eksempler på, hvordan en case kan udvide og bidrage til at skabe fokus i den lærerstuderendes didaktiske analyser. Dernæst, i kapitel 2, præciserer vi smagsbegrebet, og hvad der sker, når vi smager på noget. Dette kapitel peger også på didaktiske aspekter af en smagsundervisning, nemlig firfeltmodellen om virksomhedsformer. I kapitel 3 tager vi tråden op fra det første og sætter spot på metoder til caseanalyser samt på progression og kvalificering af caseanalyser med afsæt i teori. Kapitel 4 drejer blikket mod, hvordan man kan arbejde systematisk med casen som empirisk metode. Hensigten med dette kapitel er at vise, hvordan man i sin bacheloropgave kan underbygge svarene på en problemstilling ved hjælp af data – også i form af casemateriale. Kapitel 5 runder bogen af med syv forskellige cases om smagsundervisning, alle med studiespørgsmål, der kan inddrages i undervisningen.

---

## LITTERATUR

- Brodersen, Peter et al. (2015): Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet. København, Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, Peter (2010): Caseinddragelse i undervisning og praktik på læreruddannelsens 1. årgang. En virkningsevaluering. Odense, University College Lillebælt.
- Gleerup, Jørgen (2007): Behovet for en ny praksisepistemologi – ikke-viden som felt for teori- og praksisudvikling, in Mellem teori og praksis, red. Von Oettingen, Alexander og Finn Wiedemann. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Schön, Donald (1983, 2001): Den reflekterende praktiker. Aarhus, KLIM.



---

# I. CASE, SMAG OG LÆRERFAGLIG DØMMEKRAFT

---

I dette kapitel definerer vi cases og casestudier, og vi sætter anvendelse af cases i uddannelsesperspektiv: Hvordan kan man inddrage cases på læreruddannelsens undervisning i smag, og hvordan kan denne undervisning kvalificere den lærerstuderendes lærerfaglige dømmekraft – det er spørgsmålet.

Vi begynder med at afgrænse casebegrebet (1). Dernæst giver vi en forsmag på, hvordan en case kan være en øjenåbner for didaktisk analyse og perspektivering (2), og endelig runder vi kapitlet af med tre scenarier på anvendelse af cases i læreruddannelsen (3).

---

## HVAD ER EN CASE?

I et leksikalsk opslag fra Den Store Danske Encyklopædi hedder det om case og casestudier: “Case, (eng., af lat. *casus* fald, tilfælde, hændelse), typisk tilfælde; praktisk eksempel; casestudie.” Casestudier er “indgående undersøgelse af enkelttilfælde, fx et individ eller en gruppe, i en større forskningssammenhæng. Anvendes for at nuancere eller udvikle begreber, teorier og hypoteser (...) Casestudiet er en kvalitativ metode.” Vender vi os mod mere dybtgående behandlinger af cases og casestudier, springer to danske studier i øjnene.

Morten Ejrnæs og Merete Monrad kalder en case for “en vignet” og definerer vignetter som “korte beskrivelser af samfundsmæssige fænomener. En vignet kan rumme en beskrivelse af en person, en social situation eller udgøre en hel fortælling med et kortere eller længere hændelsesforløb” (2012: 13). Vignetter kan være faktuelle, hypotetiske, fiktivt konstruerede, de kan tage form som skriftlige tekster, lydclip, videooptagelser eller tegneserier, og vignetter er “egnet til at afdække holdninger, forestillinger, vurderinger, forståelser, tolkninger, værdier eller normer i forhold til et givet fænomen eller scenarie” (2012: 13). Ser vi på undervisning i smag kan en case være en beskrivelse af et forløb set i et nærbillede på femten minutter eller en beskrivelse af et forløb over flere lektioner, og den kan være fremstillet som tekst, lydclip eller video m.v. Et casestudie i smag kan være en kvalitativ undersøgelse af en bestemt

problemstilling, som studerende forfølger i bacheloropgaver.

I et tænkt eksempel vil to bachelorstuderende undersøge, hvordan elever arbejder med og tilegner sig fagbegreber om grundsmage i et gruppearbejde. Empirien fra gruppearbejdet er den vigtigste datakilde i projektet. De studerende forbereder sig på casearbejdet ved at være opmærksomme på casens didaktiske tema – hvilket didaktisk tema skal casen sige noget om? (Se også kapitel 4 s. 76ff samt fremgangsmåde ved cases).

Også Bent Flyvbjerg hæfter sig ved casestudiets betydning for samfundsvidenskabelige undersøgelser, hvor det drejer sig om at forstå og forklare menneskelig adfærd og interaktion. Når man skal forstå menneskelige handlinger i praksis, så må man beskæftige sig med værdier, interesser og etik, der er udgangspunkt for denne praksis i helt konkrete situationer, siger Flyvbjerg og henviser til Aristoteles' begreb om den praktiske klogskab.

Den praktiske klogskab folder sig ud i partikulære og praktiske handlesituationer. For at kunne forstå, hvad der sker på sådanne scener og i konkrete kontekster, kan man ikke nøjes med "universaler", altså generelle teoretiske begreber – man må trække casebeskrivelser ind, der gør handlingsverdenens kompleksitet synlig. Flyvbjerg (1991: 141) anfører Aristoteles' berømte citat om den praktiske klogskab:

“Fronesis drejer sig ikke kun om universaler; den må også tage det partikulære i betragtning, fordi det drejer sig om handling, og sfæren for handlinger er særlige omstændigheder. Det er derfor, at nogle mennesker, der ikke besidder en teoretisk viden, er mere effektive, mens de handler (især hvis de er erfarne), end andre som har den (teoretiske viden) [...] Fronesis er praktisk, og derfor bør den trække på begge former for viden (teoretisk og praktisk), eller især den sidste.”

Aristoteles: The Nicomachean Ethics, her citeret fra Flyvbjerg i vores oversættelse

Professionel faglighed opstår, som vi nævnte i indledningen, gennem den studerendes møde med en kombination af teoretisk kvalificering og praktiske færdighedsøvelser, og det er også derfor, at uddannelser som læreruddannelsen, sygeplejerskeuddannelsen og pædagoguddannelsen kaldes vekseluddannelser. For så vidt angår læreruddannelsen, er det den lærerfaglige dømmekraft (den praktiske klogskab hos Aristoteles), vi sigter efter at udvikle i arbejdet med casemateriale og i denne sammenhæng i relation til smagsundervisning.

Samme sti betræder et amerikansk bidrag fra Elliot Eisner med et begreb om "pædagogik-kritik", som man godt kan kalde Eisners begreb for lærerfaglig dømmekraft. Han plæderer netop for casen som et centralt redskab til at kunne udvikle pædagogik-kritik (Eisner 1997: 210f). En case er, når vi følger Eisner og kobler smag på, en beskrivelse, hvor skribenten så nøjagtigt som muligt rekonstruerer et handlingsforløb i en begivenhed om det at smage i undervisning. Casen skal visualisere noget om smag og de smagende deltagere – den skal være en øjenåbner, bør lade læserne få en følelse af stedet eller processen, hvor smagen har betydning, og når det er muligt også skrive en følelse frem af den erfaring, som de tilstedeværende personer i begivenheden gør.

Vi kan også følge Bruners pointering af casens narrative tilsnit (Bruner 2004: 43f; Bengtsson og Andersen 2017). Det betyder, når vi ser på smag, at elever og lærer ansues som aktører, der handler i forhold til nogle mål med smag for øje, og at elever og lærer bevæger sig i et miljø med adgang til forskellige midler og redskaber, hvor smag i bred forstand bearbejdes, der zoomes ind på smag, og der zoomes ud på rammene om smag. Det, der driver casens narrative handling fremad, er de mulige vanskeligheder og hjælpeforanstaltninger, som fx eleven kan komme ud for og kan betjene sig af for at kunne håndtere opgaverne i undervisningen omkring smag.

I caseuddraget nedenfor skal en 6. klasse omkring en kogeø stifte bekendtskab med, hvordan grundsmage ændrer på smagen i en neutral tomatsovs.

## CASE, SMAG OG LÆRERFAGLIG DØMMEKRAFT

En 6. klasse præsenteres for de fem grundsmage gennem et dialogisk læreroplæg over 40 minutter. Herefter tilbereder 6 grupper forskellige retter, blandt andet en grundtomatsovs, som en af grupperne står for. Sovsen består af råvarerne tomat, løg og hvidløg, og den er endnu ikke smagt til. Lærerens intention er, at eleverne skal gøre erfaringer med, hvordan tomatsovsen ændrer karakter, når man skridt for skridt tilsætter de fem forskellige grundsmage. Hun organiserer eleverne omkring en kogeø, og eleverne smager først på grundtomatsovsen uden tilsætning af grundsmage og herefter trin for trin på tomatsovsen tilsat henholdsvis salt, sukker, surt, bittert og umami. Læreren opfordrer eleverne til at bemærke sig forskellene undervejs og at sætte ord på, hvordan smagen ændrer sig og får nye balancepunkter mellem forskellige smage. Eleverne kommenterer på, hvordan retten først er “kedelig”, senere “stærk” og til sidst “færdig”.

Fra Case – Tilsmagning af tomatsovs

Lærerens intention med undervisningsforløbet er skitseret. Der er en social organisering omkring en kogeø, og der er selve dialogen, som vi dog kun får antydninger af. Teksten inviterer til analyse, tolkning og perspektiver på tilsmagning. For skærper man blikket med didaktiske briller, er der flere steder i teksten, der inviterer til uddybning:

Hvad vil det sige, at læreroplægget har været dialogisk, hvordan har det fx været dialogisk med fagbegreber? Har elevernes forforståelse omkring grundsmage været inddraget? Hvordan anvender eleverne fagbegreber, når de skal udtale sig om “balancepunkter mellem forskellige smage”? Hvilke begrundelser anvender eleverne, når de udtaler sig om tomatsovsen som “kedelig”, “stærk” og “færdig”? Hvilke videns- og færdighedsmål sætter retningen for forløbet som helhed?

Allerede med disse spørgsmål er der åbnet for en dynamisk vekselvirkning mellem praksis og teori. I det lys er casen et læremiddel, et værktøj, som kan fremme bredden i iagttagelse og dybden i analyse af undervisningsmæssige problemstillinger vedrørende smagsundervisning.

Går vi ind på læreruddannelsen og spørger studerende og undervisere, er det



ofte samspillet mellem teori og praksis, de fremhæver. En gruppe lærerstuderende på uddannelsens første årgang fremhæver: “De faglige termer bliver brugbare i forhold til en given situation. Vi lærer begreberne ved at se dem folde sig ud i praktisk forstand. Ved at dissekere en sådan case, kan man få lov at arbejde analytisk, hvilket er besværliggjort ved ren teoretisk undervisning.” (Brodersen 2010: 28). Undervisere fra læreruddannelsen har samme opfattelse: “Cases kan måske give de studerende mulighed for at forholde sig til praksisrelaterede situationer på sikker grund og samtidig være et praksisnært indslag i et fagligt og reflekterende miljø, hvor underviseren kan rammesætte en kvalificering af caseanalysen i undervisningen på læreruddannelsen. De studerende kan arbejde med at vurdere praksissituationer på basis af teori, foreslå alternative tiltag osv.” Inddragelse af cases i undervisningen i læreruddannelsen i faget madkundskab muliggør et analytisk blik på disse og kobler smagsteori og smagsdidaktik.

Vi kan nu sammenfatte træk ved case og casearbejde på læreruddannelsen:

- En case beskriver et virkelighedstro, autentisk tilfælde, et eksempel, en eller flere situationer og begivenheder fra praksis.
- En case kan være en skriftlig tekst, et lydclip, en videooptagelse eller en tegneserie.
- En case er narrativ, og det indebærer, at elever og lærer ansues som aktører, der handler i forhold til nogle mål, at elever og lærer er situeret i et miljø med adgang til forskellige midler og redskaber.
- En case kan som læremiddel anvendes som brobygger mellem teori og praksis, idet den bliver et middel at belyse eller åbne for pædagogiske, psykologiske, almen- og fagdidaktiske temaer.
- En case lægger op til, at den studerende anvender den praktiske klogskabs skøn ud fra sine egne forudsætninger og ud fra de muligheder, som undervisningen gennem oplevelse, erfaring, begrebsudvikling og teoretisk refleksion lægger op til.

Som et led i antropologiske undersøgelser peger Clifford Geertz på begrebet “thick descriptions”. Hermed mener Geertz, at man med varierede metoder søger at afdække stadig flere aspekter af det fænomen, man undersøger. Formålet er, at man indfanger den dynamiske kompleksitet, der kendetegner praktiske handlesituationer, således at fænomenet kan fremstå med en “tæthed” og dermed så autentisk som muligt (Rønn, 2015: 88ff; Pecseli: 46).

I kapitel 4 giver vi nogle bud på, hvordan man metodisk kan mætte en case-analyse gennem anvendelse af flere begreber og flere synsvinkler på casen, og hvordan man på samme måde kan mætte sin egen casebeskrivelse ved løbende at inddrage flere aktørers oplevelse af et forløb eller en situation.

---

## CASES PÅ LÆRERUDDANNELSEN – TRE SCENARIER

På læreruddannelsen kan cases inddrages med bestemte didaktiske eller forskningsmæssige interesser. Man kan fx være optaget af smag, fordybelse og progression i undervisningen, og man kan forskningsmæssigt være interesseret i at opfange elevers dialog om smagens betydning i situationer, hvor de skal opfinde en opskrift ud fra nogle givne råvarer.

Cases kan endvidere indgå med større eller mindre tilknytning til egen kontekst og med større eller mindre deltagelse i den praktiske kontekst. Med hensyn til deltagelse kan cases anvendes som kontekst-uafhængige bidrag og eller kontekst-afhængige bidrag. Når studerende ikke selv har været til stede under begivenhederne, er casen kontekst-uafhængig, og når de har været til stede er casen kontekstafhængig.

Dertil kommer, at casen også kan indgå som en opgave for studerende. Én måde er, at de studerende skal fremstille en case efter observation af undervisning i skolen. En anden måde er, at casen kan indgå som en del af større opgaver, fx professionsbacheloropgaven, hvor den er omdrejningspunkt gennem de studerendes bearbejdning af den selvvalgte problemstilling.

Vi kan herefter skelne mellem tre typer, undervisningscasen, observationscasen og selvevalueringscasen.

- *Undervisningscasen* kan være skrevet af andre end den lærerstuderende selv. Den er en ekstern case og udgør en stedfortrædende erfaring i og med, at den lærerstuderende ikke er deltager.
- *Observationscasen* er skrevet af en lærerstuderende, der agerer observatør for en kollega i praktik og således er perifert deltagende.
- *Selvevalueringscasen* er skrevet som et led i en undersøgelse af egen praksis, og her er den studerende fuldt ud deltagende.

Man kan desuden skelne mellem forskellige niveauer af teoretisk bearbejdning af en case, nemlig en common sense-teoretisk tilgang, en praksisteoretisk anvendelse og en fagteoretisk bearbejdning.

Common sense-teori er det lager af begreber og erfaringer, som en lægmand uden indsigt og erfaring fra et fagområde trækker på for at forstå en given case. Her har vi den lærerstuderende som novice, hans første blik på problemstillingen uden nævneværdige erfaringer eller teoretisk indsigt. Den studerende har fx sporadisk kendskab til grundsmage og ingen erfaring i at undervise på dette område. Anderledes med den studerende, der har viden om grundsmage og gjort en del erfaringer indenfor det område – han har udviklet en knowhow i forskellige praktiske konkrete situationer og kan få noget til at fungere på scenen. Ser vi dernæst på den studerende med såvel praktiske teoretisk som fagteoretisk ballast, så kan vedkommende både belyse en problemstilling med sine erfaringer og med generelle teorier. Denne studerende har et dybere kendskab til fænomenet smag, og han kan ved hjælp af teorier og empiri behandle en problemstilling, der drejer sig om at udvikle en kvalificeret klassedialog om smag.

I læreruddannelsen kan undervisningscasen bearbejdes både gennem inddragelse af common sense-teori, praksisteori og fagteori – alt afhængig af den studerendes praksiserfaringer og fagteoretiske registre. Refleksioner over observationscasen kan ligeledes trække på common sense-teori, aktualiseret praksisteori og fagteori. Som det fremgår, er der en stigende tyngde i anvendelsen af aktualiseret praksisteori og faglig teori, hvilket hænger sammen med progressionsaspektet i uddannelsen. I professionsuddannelser (og uddannelser i det hele taget) er det afgørende for den studerendes faglige udvikling, at hans teoretiske og praktiske kompetencer, hans repertoire, udvides og nuanceres. Figuren nedenfor anfører teoretiske og praktiske karakteristika ved undervisningscasen, observationscasen og selvevalueringscasen.

Undervisningscase om smag	Observationscase om smag Observatør for kollega	Selvevalueringscase om smag Lærer med ansvar for praksis
Casen er en stedfortrædende erfaring, der er fremstillet uafhængigt af egen kontekst. Ingen deltagelse i praksis.	Casen er en erfaring og refleksion over andres praksis, der er fremstillet afhængigt af kollegial kontekst. Perifer deltagelse i praksis.	Casen er en erfaring og refleksion over egen praksis, der er fremstillet afhængigt af egen kontekst. Fuld deltagelse i praksis.
Common sense-teori Praksisteori Fagteori	Common sense-teori Aktualiseret praksisteori	Aktualiseret praksisteori Integreret fagteori

Figur 1.1: Typer af cases og grad af deltagelse i praksis

Hvad vil det sige, at den studerendes repertoire udvides og nuanceres? Hos Elliot Eisner møder vi begrebet “*connaissanceurship*” eller det at være kyndig inden for et område. Den kyndige kan “foretage finkornede sondringer over for komplekse og finmaskede omverdenstræk” (Eisner 1991:85). De studerende er ikke kyndige i den forstand, at de er novicer og gør under studiet erfaringer med at foretage finkornede sondringer gennem teoretisk analyse og bedømmelse af praktiske handlesituationer. Det gør de dels gennem analyse af casen som stedfortrædende erfaringer i undervisningen om smag, dels gør de erfaringer med finkornede sondringer gennem observation og casefremstilling af andres undervisning i smag, og endelig gør de erfaringer med at identificere aspekter i en undervisningsfaglig kontekst, der er relateret til egne didaktiske problemstillinger, problemstillinger de fx har rejst i deres bacheloropgaver om smag.

Det er denne bogs gennemgående hypotese, at casearbejde kan bringe de studerende i situationer, hvor de forsøger at gøre det som den kyndige kan, netop at være “opmærksom på eller erfarer de betydningsfulde og ofte underfundige træk, som konstituerer en handling, et arbejde eller en genstand, og at man typisk er i stand til at sætte disse træk i relation til en aktuell kontekst og dennes historiske baggrunde” (Eisner 1991: 85). I denne bog er det undervisningscases med smag som undervisningens indhold, vi har inddraget.

Med afsæt i dette kapitels definitioner af casen som begreb, og af hvordan rammerne omkring cases kan anvendes til at udvikle lærerfaglig dømmekraft, vil vi i næste kapitel beskrive, hvordan smag og smagsoplevelser kan være centrale bestanddele i undervisningen i madkundskab. Den didaktiske optik er firfeltsmodellen om virksomhedsformer. En af de grundlæggende antagel-

ser i denne model er, at sansemæssige og æstetiske aktiviteter skal indgå i en komplementær vekselvirkning med analytiske og begrebsmæssige aktiviteter. Med komplementær vekselvirkning sigter vi til, at elevens tilegnelse af undervisningens indhold bliver udfordret, forankret og udvidet gennem disse forskellige måder at repræsentere indholdet på, det kunne fx være tilmagning af risalamande og begreber om risalamandens smag og tekstur.

---

## LITTERATUR

- BEK nr 1068 af 08/09/2015: Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, fundet 06.12.17: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=174218>
- Bengtsson & Andersen (2017): Narrativ analyse – tematisk, strukturel og performativ. I: Järvinen: Kvalitativ analyse – syv traditioner. København, Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, Peter (2010). Caseinddragelse i undervisning og praktik på læreruddannelsens I. årgang - en virkningsevaluering. Odense, UCL, Læreruddannelsen på Fyn.
- Brodersen, Peter et al. (2015). Effektiv undervisning – didaktiske nærbilleder fra klasserummet. København, Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, Jerome (2004): At fortælle historier. København. Alinea.
- Dale, Erling Lars (1999): Pædagogik og professionalitet. Aarhus, Klim.
- Davidson, Helle M. & Gissel, Stig (2010). Teori i praksis – om at arbejde med cases i læreruddannelsen. Odense, UCL, Læreruddannelsen på Fyn.
- Ejrnæs, Morten & Merete Monrad (2012): Vignetmetoden. København, Akademisk Forlag.
- Eisner, Elliot (1991): The Enlightened Eye. New York, NY, Macmillan.
- Eisner, Elliot (1997): Pædagogikk-kritikk. In: Erling L. Dale (red.): Skolens undervisning og barnets udvikling. Oslo, Ad Notam, Gyldendal.
- Flyvbjerg, Bent (1991): Rationalitet og magt. København, Akademisk Forlag.
- Pecseli, Benedicte, red., 2006: Kulturvidenskab for de pædagogiske fag. København, Hans Reitzels Forlag.
- Rønn, Carsten (2015): Casebaserede undersøgelser. Aarhus, In KvaN 103: Empiri.



---

## 2. SMAG OG SMAGSOPLEVELSER I UNDERVISNINGEN

---

En gruppe i 6. klasse henter en smagsprøve med umami, soltørrede tomater.

**Dreng 1:** “Åh nej, jeg hader allerede tomater i forvejen, og så også lige soltørrede.”

**Pige:** “Hvad er det, du ikke kan lide ved tomater?”

**Dreng 1:** “Det ved jeg ikke, tomater.”

Fra Case – Smagefemkanten, et gruppearbejde om grundsmage

Uddraget fra casen beskriver en situation fra madkundskabsundervisning med smag i centrum. Men hvad er umami egentlig, og hvad kræves for at drengen i casen kan komme med et mere tydeligt svar på, hvad det er ved tomater, han ikke kan lide? Andre vigtige spørgsmål er: Hvad er smag, og hvordan griber læreren smagsundervisning an? Det vil vi se nærmere på i dette kapitel, hvor vi også præsenterer en didaktisk model, der kan tages i brug i planlægning og evaluering af undervisning om og med smag, især begrundet i, at modellen sidestiller sansemæssig og æstetisk virksomhed med analytisk virksomhed i måden at arbejde med undervisningsindhold på.

Som nævnt i forrige kapitel er den professionelle praktikers basis for hans udøvende faglighed baseret på et repertoire af såvel teoretisk viden som praksiserfaring, der muliggør refleksioner i handling (Schön, 2001). I dette kapitel præsenteres teori om smag, der sammen med udsnit af praksis, præsenteret i casene senere i bogen, skaber grundlag for refleksion i forhold til undervisning i og med smag.

Kun ét fag i folkeskolen beskriver eksplicit smag og tilsmagning og har emnet beskrevet som et færdigheds- og vidensområdeområde (EMU), og måske ikke overraskende drejer det sig om faget madkundskab. I virkeligheden kan smag bruges som indgang til læring i alle skolens fag som en måde at erfare verden på og lære på. Det har vi vist i Smag for Livet, og det er blevet til materialet 'Smag i alle fag' samt lærings-app'en 'Fag med Smag' (se litteraturlisten).

---

## HVAD ER SMAG?

Tænk efter et øjeblik og prøv at beskrive, hvad smag er. Er det nemt at svare på? Ligger der en entydig beskrivelse på tungen lige ved siden af smagsløgene? Muligvis ikke, for fænomenet smag er ikke så nemt at indfange og definere udtømmende. Spørger man neurogastronomen, siger han, at smagen sidder i hjernen (Shepherd, G. i: Mouritsen & Styrbæk, 2015:22-24). Spørger man gastrofysikeren, siger han, at en smag er et sanseindtryk, som vi i princippet kan tillægge en objektiv, biokemisk og fysiologisk registrering af et stof, hvis kemiske sammensætning bestemmer dets smag for os som mennesker (Mouritsen & Styrbæk, 2011:2). Spørger man didaktikeren, siger han, at smag er en sansebaseret vej til at erfare verden omkring os på, at smag er en æstetisk erkendelse – en vej til læring (Brodersen, 2017). Spørger man endvidere kokken, antropologen eller sensorikeren, er det andre opfattelser af smag, man møder (Hedegaard & Leer, 2017; Wistoft & Leer 2015:15). Dette fordi smag kan beskrives forskelligt – som et kulturelt fænomen, eller som en fysiologisk, psykologisk, social eller historisk størrelse. Dermed er smag både individuelt og socialt forankret. Således definerer såvel det naturvidenskabelige som det humanistiske og samfundsfaglige område fænomenet smag (Wistoft, 2017). Disse forskellige perspektiver er til tider modstridende, hvilket også vil fremgå af kapitlet, og det er blot med til at tydeliggøre, hvor kompleks en størrelse smag er. “Smag kan ikke diskuteres”, lyder et gammelt ordsprog. Det er muligt, at ‘den rigtige smag’ eller ‘den gode smag’ ikke er noget, man kan eller skal blive enige om, men hvad smag er, kan godt diskuteres. Derfor kan smag forstås som et værdi- og kontekstbåret tema (Wistoft & Leer 2015:15).

“Den fysiologiske smag foldet sammen med erfaring, erindring såvel som social og kulturel kontekst gør smagen til en kompleks størrelse, der, selvom vi spiser og smager på maden hver dag, står som et begreb, vi har svært ved at beskrive for os selv og for hinanden.”

(Mouritsen & Styrbæk, 2015:5)

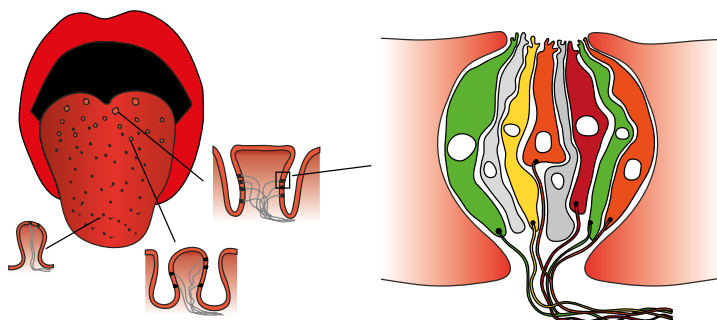
Det vil derfor være hensigtsmæssigt at gøre sig klart, hvilken vinkel på smag, man arbejder med, når man underviser i smag. Er det fx den fysiologiske smag og dermed et naturvidenskabeligt perspektiv, der er undervisningens omdrejningspunkt, eller er det smag som socialt fænomen og dermed et antropologisk perspektiv? Læreren bør dog tilstræbe, at det bliver smag som et bredt fænomen, der kendetegner undervisningen, således at eleverne erfarer, at smag er mangefacetteret. I faget madkundskab, hvor smag og tilsmagning er



et af de obligatoriske færdigheds- og vidensområder, kan man begynde med smagssansen og grundsmagene. I det følgende vil vi derfor tage afsæt i den naturvidenskabelige tilgang til smag og se nærmere på de fem grundsmage og smagssansen.

## GRUNDSMAGE

Som svar på det indledende spørgsmål om, hvad smag er, vil mange svare, at det er smagssansen på tungen. Det er, når man smager sødt, salt, surt m.m. Det er, for så vidt det gælder smagssansen, lokaliseret til smagsløgene på tungen, rigtigt svaret. Men smagsløgene på tungen kan alene registrere bare fem forskellige smage, som kaldes for grundsmage, nemlig surt, sødt, salt, bittert og umami. Der er omkring 9000 smagsløg på tungen, som hver er samlinger af ca. 100 smagsceller. Disse smagsceller har receptorer, der opfanger smagsstoffer (molekyler) fra mad og drikke. Herfra går der besked til hjernen, og grundsmagen kan registreres og bestemmes. Hver celle kan kun opfange én grundsmag. Det er kendetegnende for en grundsmag, at det er en unik smag, der ikke kan sammensættes af andre smage (Mouritsen & Styrbæk 2015:1-31).



Figur 2.1: Smagsløg (Smag for Livet)

De seneste 100 år har man været af den opfattelse, at oplevelsen af en grundsmag var knyttet til et bestemt område på tungen, men nyere forskning peger på, at forskellige områder på tungen registrerer alle grundsmage, dog ikke med ensartet intensitet (Mouritsen & Styrbæk, 2011:7).

Oprindeligt har man i denne del af verden kun opereret med grundsmagene sur, sød, salt og bitter, men gennem de senere år er umami blevet optaget i gruppen af grundsmage. Umami er japansk og oversættes som 'velsmag' eller

'det lækreste af det lækre'. Det betyder ikke i sig selv, at maden har smag af umami, blot fordi den er velsmagende eller anses som lækker. Et bolsje med citronsmag er velsmagende, men kan ikke tillægges grundsmagen umami. For at umami kan karakterisere en fødevarer, skal aminosyren glutamat (fx i form af MSG, 'det tredje krydderi') og/eller frie nukleotider være tilstede, og det er de ikke i et bolsje, der består af sukker. Umami kan betegnes som "mundfylde og smagen af kødkraft", men den er for mange svær at identificere. Først i det øjeblik den mangler, er man bevidst om, at der mangler noget. Eksempler på fødevarer, der er rige på umami, er modne tomater, tilberedt kød og parmesanost (Mouritsen & Styrbæk, 2011:3).

Under en af Smag for Livets aktiviteter ved en fødevarerfestival bliver der serveret to grøntsagssupper. De er fuldstændig ens med den undtagelse, at den ene er tilsat umami i form af det tredje krydderi (mononatriumglutamat, MSG). Deltagerne smager først på suppen uden det tredje krydderi, og når de bliver spurgt om, hvad det smager af, er svaret grøntsagssuppe. Når de dernæst smager på suppen tilsat det tredje krydderi, bliver de overraskede og konstaterer, at denne suppe 'smager af meget mere' og 'smager meget bedre' – og den eneste forskel er umamismagen i de ellers fuldstændig identiske supper.

I et naturvidenskabeligt perspektiv er baggrunden for, at man kan registrere de fem grundsmage, hentet i vores fundamentale fysiologiske behov og vilkår for overlevelse. Smagen af umami giver signal til hjernen om, at maden er rig på protein og derved byggesten til kroppen. Den søde smag er på lignende måde et signal om, at maden indeholder sukker og dermed er rig på energi i form af kulhydrater. Den bitre smag opleves, når der er bitterstoffer til stede i det, man smager på. Den bitre smag vækker ofte ubehag og fortæller, at en fødevarer muligvis er giftig, idet mange giftige planter indeholder bitterstoffer. Når man kan smage salt og dermed identificere salt i maden, skyldes det blandt andet, at salt er essentielt for kroppens væskebalance. For den sure smags vedkommende er den koblet til fødevarerens indhold af syre, der kan fortælle noget om, at maden kan være umoden eller fordærvet og dermed dårlig at indtage (Mouritsen & Styrbæk 2011:4-5).

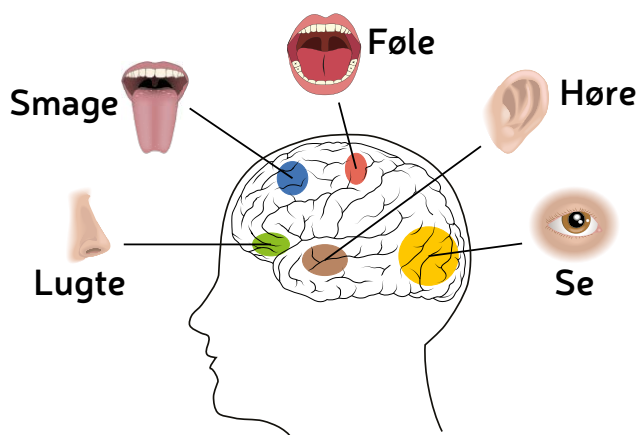
## ØVELSE: DE FEM GRUNDSMAGE

### Materialer

- Sukker
- Salt
- Citronskiver
- Valnødder
- Små stykker af soltørret tomat (og evt. det tredje krydderi)

Smag på de fem fødevarer og erfar de fem grundsmage. For at blive helt sikker på smagen af umami, er det en god ide at supplere med det tredje krydderi efter at have smagt på en soltørret tomat.

Smag kan dog ikke begrænses til smagssansen på tungen, for man smager med alle sanser i det øjeblik, man møder maden.



en billion lugte  
erindringer

sur  
sød  
salt  
bitter  
umami

mundfølelse

knas  
knæk  
smask

farver  
former  
forventninger

Figur 2.2: Vi smager med alle sanser (Smag for Livet)

Smag er en samlet sanseoplevelse, der udover smagssansen også omfatter lugt, syn, hørelse og følesans. Lad os forblive i den naturvidenskabelige tilgang til smag og se nærmere på sansernes betydning for smag.

## VI SMAGER MED ALLE SANSER

Udover smagssansen spiller især lugtesansen en væsentlig rolle for smagsoplevelsen. Når man kan smage mere end de fem grundsmage i det, man spiser, skyldes det madens indhold af aromastoffer, der passerer forbi et lag af sanseceller i næsehulen, når vi ånder ud. Sansecellerne opfanger aromastofferne og informerer om duften af fx jordbær, kokos eller bacon. Dermed 'smager' man også med næsen, dvs. lugtesansen er en vigtig del af det at opleve smag. Dette er også forklaringen på, at man ikke kan smage noget, når man holder sig for næsen eller er forkølet (Mouritsen & Styrbæk, 2015:3)

### ØVELSE: JELLYBEAN-TESTEN

#### Materialer

- Jellybeans (eller vingummi /andet slik)

Denne enkle øvelse giver en forståelse af, hvor stor en rolle lugtesansen spiller for smagsoplevelsen. Hold dig for næsen og tag et stykke slik i munden. Tyg grundigt på det og mærk efter, hvad du kan smage. Du vil opleve, at det smager sødt, måske lidt syrligt. Slip dernæst grebet om næsen og ånd ud gennem næsen. Nu smager slikket pludselig af meget mere, da du nu kan registrere de aromastoffer, der er i. Du kan nu afgøre, om det er smagen af fx jordbær eller appelsin.

(Mouritsen & Styrbæk, 2015:2)

Og synssansen. Hvordan ser maden ud? Vækker den appetit og interesse? Hvad forventer man at smage, når man kigger på maden? Mon en pastelgrøn risalamande smager anderledes end den klassiske hvide? Er det mon i stedet risalapistacie? Og smager maden anderledes, hvis man ikke kan se den? Synssansen bruges i høj grad til at vurdere madens beskaffenhed, madens æstetiske form – og man former sin forventning til maden ud fra sin forforståelse og sine erfaringer. Herefter fældes den første smagsdom, der er med til at afgøre, om man spiser det, man har foran sig, eller om man ikke gør.

Begrebet smagsdom er hentet hos Kant. Smagsdommen afgør, om man føler lyst eller ulyst i forhold til et givet sanseligt objekt, og smagsdommen fældes på baggrund af sansemæssige indtryk samt eksisterende kriterier og holdninger hos den smagende, hvorimod den ikke er styret af forstandens rationelle begreber (Carlsen, 2011:13+22). På den måde har smagsdommen en "større frihed end andre erkendemåder" (Kant I: Brodersen, 2015:34).

### ØVELSE: FARVEN FORMER FORVENTNINGEN

Prøv at sende en pose vingummi rundt i en forsamling og lad alle tage en. Spørg herefter, hvilken farve vingummi, de tog, og lad dem fortælle hvorfor. Mange vil svare noget i retning af "Jeg tog en gul, fordi jeg godt kan lide citronsmag". Den gule farve skaber en forventning om, at vingummien smager syrligt af citron. På samme måde skaber andre farver forventninger om andre specifikke smage.

Også høresansen er i brug, når man spiser og smager. Knækbrød, flæskesvær og cornflakes skal knase, og det skal kunne høres i hele hovedet. Og når lyden fra den sprøde flæskesvær forplanter sig ud i rummet, deler man smagen med andre omkring sig. Hvis madens lyd ikke opfylder forventningerne, påvirker det smagsoplevelsen.

Følesansen spiller desuden en meget vigtig rolle i denne sammenhæng. For ud over, at en god smagsoplevelse har lyd, skal maden også føles rigtig, når man tygger på den. Knækbrød og flæskesvær skal være hårde og sprøde, ikke seje og bløde. Sansninger fra følesansen i munden – mundfølelsen – betegner oplevelsen af madens konsistens. Dette kaldes også tekstur – den del af madens fysiske struktur, som sanserne kan erkende (Mouritsen, 2017). Tænk på, hvordan det påvirker smagsoplevelsen, at flødeisen er krystalliseret, at æblet er melet, at kødet er sejt. Madens smag og aroma er den samme, men smagsoplevelsen er helt anderledes og skuffende, fordi mundfølelsen ikke lever op til vores forventninger om cremet is, sprødt æble eller mørt kød.

Til mundfølelsen knytter sig også registrering af smerte samt kulde og varme. Man bruger betegnelsen kemestesi om hudens og slimhindernes følsomhed overfor kemiske påvirkninger, der medfører irritation og smerte (Mouritsen & Styrbæk, 2015:4). Dermed er oplevelsen af 'stærk' ikke en smag, men en mundfølelse forårsaget af en kemestetisk påvirkning.

## ØVELSE: SMAG PÅ CHIPS

### Materialer

- 1 pose franske kartofler
- 2 bageplader
- 1 rist
- 1 viskestykke

Læg halvdelen af chipsene adskilte på en bageplade. Læg en rist henover. Dæk med et vådt, opvredet viskestykke og læg endnu bageplade henover som låg. Lad dem stå et halvt døgn tid.

Servér de bløde chips ved siden af sprøde chips og analyser oplevelsen: Hvad man smager, hvordan det føles i munden osv. Chipsene smager helt ens (grundsmage og aroma) men lyden og mundfølelsen er meget forskellig.

## SMAGSOPLEVELSER

“Smag er ikke blot noget, som er i maden. Eller udelukkende noget, vi sanser på tungen og registrerer i hjernen. Smag er i lige så høj grad mellem os. Det er noget, vi deler, taler og samles om. Smag er noget, vi gør, og den viser, hvem vi er, og hvor vi føler os hjemme.”

(Højlund 2016:60)

En smagsoplevelse er mere end det, man erfarer gennem sanserne. Vi bevæger os nu videre fra det naturvidenskabelige perspektiv og ser på smag i et kulturelt perspektiv. En smagsoplevelse er tilmed knyttet til og påvirket af en række faktorer i og omkring os (Carlsen 2011:112-113). Hvordan har man det? Hvad spiser man og hvorhenne, og hvorfor spiser man det? Hvilke erfaringer har man med det, man spiser? Hvem spiser man sammen med? Hvad ved man om det, man spiser? Hvordan forholder man sig til det, osv.? Alle disse faktorer vil så at sige tale i munden på den fysiologiske smag, den smag, som registreres med sanserne. Smagsoplevelsen er et samspil mellem individ og omgivelser.

Når man spiser en portion økologiske havregryn, kan de formentlig smage bedre end ikke-økologiske havregryn alene fordi man ved, at de er økologiske med de værdier og produktionsforhold, der ligger bag. Dette på trods

af, at selve smagen af havregryn, der kan registreres med sanserne, vil være noget nær identisk med og svær at skelne fra en hvilken som helst anden slags havregryn i en blindtest. Smagen af havregryn vil muligvis også opleves forskelligt, alt afhængig af hvornår på dagen de spises, hvem de spises sammen med – om nogen, og om man har smagt havregryn før. Der er fortsat tale om de samme havregryn med de samme grundsmage og aromastoffer, men den samlede smagsoplevelse vil være afhængig af en række påvirkninger, med et utal af variationsmuligheder.

Personens møde med maden påvirkes af en lang række faktorer i og uden for individet. På den måde kan smagsoplevelser variere på trods af, at det er den samme mad, som man spiser i givne situationer. Tænk på, hvordan en kop varm kakao smager på en regnfuld efterårsdag, hvor man kommer våd hjem om eftermiddagen, i forhold til på stranden en varm sommerdag. Smag er som helhed mere end summen af enkeltdelene – man kan sige, at smag er emergent. Den er en samlet oplevelse, der integrerer bevidste og ubevidste strukturer og efterlader et nyt og dybere spor i den smagende (Wistoft 2017).

Af figuren nedenfor fremgår det, at en smagsoplevelse ikke kun er begrænset til den fysiologiske, sansemæssige oplevelse, men at der i en smagsoplevelse indgår mange aspekter. (Med inspiration fra Højlund 2016, Carlsen 2011 og Mouritsen & Styrbæk 2015).



Figur 2.3 Smagsoplevelse<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Figuren er udviklet i samarbejde med projektdeltagere i Smag for Livet: Kirsten Marie Pedersen, Liselotte Hedegaard og Cathrine Terkelsen

---

## VANDMAND? KAN DET SPISES?

Til en event i Smag for Livet er der lavet en salat med nudler, ingefær, chili, agurk, sesamfrø og vandmand skåret i strimler. Retten bliver serveret, og alle deltagerne spiser. Bagefter får de at vide, at der er vandmand i salaten, og at vandmand er en almindelig spise i Asien. Derefter bliver smagsoplevelsen forandret for en række af deltagerne. De reagerer med væmmelse og afsky. Man spiser da ikke vandmand! Andre bliver overraskede og giver udtryk for, at havde vidst fra starten, hvad det var, ville de ikke have spist det, men nu hvor de har spist det, må de sige, at det er OK.

Men mange af de selvsamme deltagere ville formodentlig ride med på bølgen, hvis vandmand bliver et nyt gastronomisk fokuspunkt og bliver trendy.

---

## HVORDAN LÆRER VI AT SMAGE?

Verden er fuld af smage. Indenfor sensorikken arbejder man ud fra den antagelse, at mennesket er født med præference for ganske få smage, fx sød, og at man skal lære at acceptere alle andre smage (Hausner 2013:55). Derfor er det helt naturligt at afvise mad, som man ikke er vant til at spise. Men i takt med, at madens smag bliver mere og mere velkendt, vil maden også blive foretrukket mere og mere (DeCosta et al. 2017:6).

Udvikling af smagspræferencer bør samtidig forstås i et antropologisk perspektiv. Man har hver især sine smagspræferencer, sin personlige smag, og denne bliver til i et komplekst samspil mellem fysiologiske, psykologiske, sociale og kulturelle faktorer samt tilgængelighed af fødevarer og deres karakteristika og tilberedningsmuligheder. Man lærer at spise nye fødevarer livet igennem, og den personlige smag forandrer sig løbende. Begrebet madmod beskriver lysten til at kaste sig ud på nye smageventyr og gøre erfaringer med nye og ukendte typer mad. Når man er sammen med andre, vil deres smag og madmod påvirke den personlige smag, man har. På den måde er man en del af smagsfællesskaber. Man afstemmer sine smagspræferencer med dem omkring sig, og fællesskabets smag kan nogle gange vinde over den personlige smag (Højlund



2016:30). Hvis et par af eleverne i en klasse smager på rødbedejuicen, så gør resten af klassen det med stor sandsynlighed også. Men på samme måde vil smagen også smitte, når den første elev løber hen og spytter ud og laver lyde og grimasser. Derfor er det vigtigt at reflektere over, hvilke konsekvenser den smagspædagogiske tilgang har, når man arbejder med børn, smag og læring.

Nogle er meget åbne overfor nye smage, og andre er mere forbeholdne. Man kan være madmodig i større eller mindre grad. Indenfor sensorikken findes endog et begreb for decideret angst for eller modvilje mod at smage på noget nyt – dette kaldes for neofobi. Kræsenhed handler derimod om, hvad man har smagt på, men ikke kan lide (DeCosta et al. 2017:8-9). Det er, når barnet afviser fødevarer, der ikke er ukendte. Tvillingestudier viser, at kræsenhed kan skyldes både arv og miljø, og på den baggrund giver det mening at arbejde med at stimulere børns madmod fremfor at stille dem til ansvar for deres kræsenhed (DeCosta et al. 2017:57).

Hvis man vil lære at spise nye madvarer, kan flere forskellige metoder tages i brug (Olsen, 2017). Man kan fx smage på maden mange gange for dermed gradvist at vænne sig til den nye smag. Forskning peger på, at fx førskolebørn i nogle tilfælde skal møde en smag op mod 8-15 gange, før de kan lide den. Nogle madvarer vænner man sig måske ikke til efter utallige gange at have smagt på dem, og de bliver til det, der beskrives som noget, man ikke kan lide. Man kan også vælge at kombinere nye smage med vellidte smage for at lære at spise noget nyt. Det kaldes også for smagsparring eller, mere populært udtrykt, ketchup-tricket (DeCosta et al. 2017:39).

Vender vi os væk fra sensorikken og anlægger et pædagogisk perspektiv i stedet, handler det ikke om at lære at spise noget bestemt, men i stedet om at lære at smage gennem inddragelse og indflydelse. Når man først selv har været med til at bestemme menuen, tilberede og tilsmage maden, ja, så er der langt større sandsynlighed for, at man vælger at spise den. På den måde udvikler man sine smagspræferencer og personlige smag. Det at have indflydelse og tage ejerskab for smagen og for maden vækker motivation og lyst, og krydres det med en eksperimenterende og udforskende tilgang, er der rige muligheder for at udvide sit smagsunivers. Det er fx det, der kan ske i faget madkundskab i skolen eller i skolehaver eller institutioner, hvor der laves mad.

Den slags mad, man kan lide, hænger sammen med de erfaringer, man har gjort. Når man møder maden, vil man på baggrund af sine erfaringer træffe

et valg om enten at smage på den eller at afvise den. Smager man, vil det give en ny erfaring, som er med næste gang, man møder maden. På den måde er der tale om en kontinuerlig udviklingsproces af den personlige smag, der til sidst er afgørende for hvilken mad, man spiser. Det betyder samtidig, at man i fravalget af at smage mister muligheden for at gøre en ny erfaring, der kan føre til nye erkendelser omkring maden.

---

## SKAL MAN SMAGE?

Læreren går rundt i klassen og smager på retterne i grupperne.

**Lærer til pigen:** "Hvad så? Skal du ikke have noget? Nej, den er fin, den salat. I har snittet kålen i fine tynde strimler. Super."

**Pigen rynker på næsen og siger:** "Kål er ikke lige mig. Jeg har ikke lyst til det."

**Lærer:** "Men du skal da smage. Det smager rigtig godt."

**Pige:** "Nej, jeg har ikke lyst. Jeg har smagt kål før, men jeg kan ikke lide det."

**Lærer:** "Nej, men du har jo ikke smagt denne her ret med kål før. Måske smager den anderledes end det, du før har smagt. Kål er jo mange ting, og kål kan laves på mange måder."

**Pige:** "Jeg har smagt sådan noget her før, og jeg kunne ikke lide det."

**Lærer:** "Nej, men jeg synes da lige, du skal smage på det, ellers kan du jo ikke rigtig sige, at du ikke kan lide det, vel?"

Fra Case – Du skal smage

Når der planlægges aktiviteter, der involverer smagning, kan et af målene være at gøre eleverne bevidste om deres smag og gøre dem i stand til at træffe begrundede og reflekterede valg (Leer & Wistoft 2015:57). Det handler om at lære sin egen smag at kende ved at få redskaber til at analysere og reflektere over den. Og det handler om at lære at opleve smag og leve med smag som et vigtigt fundament for livskvalitet og nydelse. Smagspædagogik retter sig mod kvalificering af smagssansen og bliver dermed et spørgsmål om at socialisere børn til at sanse og smage og lære, hvordan de gennem deres sanser kan blive opmærksomme på smagsnuancer og smagsforskelle i ingredienser og tilberedning. Hvert

individ udvikler sin egen personlige smag. Denne kan på mange måder være sammenfaldende med andres smag, og dermed indgår vi i smagsfællesskaber. Som danskere kan vi (oftest) lide rugbrød, og i familien finder vi som regel mors frikadeller bedst. Så på en og samme tid er smagen vores egen og fællesskabets.

Som tidligere nævnt er madkundskab det eneste fag i folkeskolens fagrække, der rummer smag i rækken af færdigheds- og vidensområder. Men i fagets formål er smag tillige ekspliciteret (vores understregning):

*Eleverne skal i faget madkundskab tilegne sig færdigheder og viden om mad, smag, sundhed, fødevarer, madlavning og måltider og dermed udvikle kompetencer, der gør dem i stand til at vælge og vurdere egne smags- og madvalg. Eleverne skal opnå praktiske færdigheder inden for madlavning og kunne eksperimentere med såvel råvarer, opskrifter og retter som egen smag og andre æstetiske erfaringer. Eleverne skal kunne foretage kritisk reflekterede madvalg på baggrund af viden om fødevarer, sæson, oprindelse, sundhedsværdi, produktionsformer og bæredygtighed.*

**Stk. 2.** *Gennem alsidige læringsforløb skal eleverne udvikle selvværd, fantasi, madlavningsglæde og erkendelse, så de bliver i stand til begrundet at tage stilling til og handle i overensstemmelse med dette. Eleverne skal lære at forbinde viden med lyst og handling i en forpligtigende praksis. Faget skal tilrettelægges, så eleverne kan opleve værdien af et fællesskab omkring måltider.*

**Stk. 3.** *Eleverne skal lære at tage del i og medansvar for problemstillinger, der vedrører mad, madvalg, madlavning og måltider i relation til kultur, trivsel, sundhed og bæredygtighed. (EMU)*

Men hvilke implikationer har det for praksis, det som står beskrevet i fagformålet vedrørende smag? Og hvordan skal man forholde sig til smag i faget, når vi nu ved, hvor komplekst et fænomen smag er, og vi ved, at smag både er individuel og knyttet til kontekster? Vi kan af formålet læse, at eleverne skal tilegne sig færdigheder og viden om smag. Det er måske ikke så svært at skabe rum for i undervisningen. Men hvad gør vi i praksis, når eleverne også skal gøres i stand til at vurdere egne smags- og madvalg og dertil også kunne eksperimentere med egen smag, og alt dette samtidig med, at de skal udvikle selvværd, handlekompetence og ansvarsfølelse? Som madkundskabslærer medfører det, at det er væsentligt at gøre sig overvejelser over, hvilken tilgang til det at smage, man anlægger i sit møde med eleverne og fx stiller sig følgende spørgsmål:

- Er det et krav at smage på og spise maden?
- Er det ok at smage en bid og fælde en dom og sige nej tak?
- Er det ok at fylde sig uden at tage stilling til det, man spiser?
- Er det ok at spytte ud?
- Skal alle smage og spise det samme?

Der kan være hensyn af fx religiøs eller sygdomsbetinget karakter, der gør, at nogle ikke spiser bestemte madvarer, og det skal naturligvis respekteres. Men de pædagogiske overvejelser i forhold til smag har etiske problemstillinger indlejret. Er det fx i orden at bede andre om at gøre sig en sanselig erfaring med en genstand, der måske vækker ulyst og ubehag? I det øjeblik man kræver, at madvaren skal synkes og dermed spises, vil maden nedbrydes og optages i kroppen, og har man ret til at tage det valg for andre? Det kan betragtes som en grænseoverskridende handling. Bør det ikke være den enkelte selv, der træffer den afgørelse?

Bruger man smagen som et analyseredskab fremfor en kræsenhedsmarkør, opstår der andre muligheder, der ikke er grænseoverskridende. I undervisningen kan man benytte sig af smagspilen som redskab. Med den kan man præsentere madvarer med en opfordring til at smage og foretage en analyse af smagene, men samtidig lade det være en mulighed for eleverne diskret at spytte ud igen, hvis de ikke har lyst til at synke maden. Denne tilgang skaber grundlag for erfaringsdannelse og egen stillingtagen. Dermed fastholdes også den væsentlige pointe, at der er forskel på at smage og på at spise.



Figur 2.4: Smagspilen

I lærerens møde med eleverne er det ligeledes vigtigt at holde sig for øje, hvilken tilgang man har til den lyst eller ulyst, som de udviser overfor maden. Man kan vælge at anlægge en anerkendende og motiverende vinkel og spørge: Hvor madmodig er du? Eller man kan vælge at anlægge en fejlfindende og måske ligefrem stigmatiserende vinkel på elevens møde med den nye mad og spørge: Er du kræsen? Ordet kræsen har for mange en negativ klang, hvorimod ordet madmod kan tolkes mere positivt. Når børn betegner sig selv som kræsne er det sjældent noget, de selv har fundet på, men en etiket de har fået klistret på af de voksne omkring sig. De to tilgange vil skabe hver sin situation, idet

de hver især efterlader erfaringsmæssige spor i eleven. Uanset tilgang er det altid hensigten at arbejde hen imod at udvikle elevernes selvværd, som det er angivet i fagformålet for madkundskab.

Wistoft fremhæver, at madkundskab ikke handler om at få børn til at spise det, vi voksne synes, de skal spise. Faget handler i stedet om, at eleverne skal lære, hvordan de, blandt andet, kan bruge smag til at træffe kritisk begrundede madvalg. Indenfor det som Wistoft betegner som en reflektiv smagspædagogik handler kræsenhed om at respektere barnets integritet og lade barnet tage stilling og vælge (Wistoft, 2015:48).

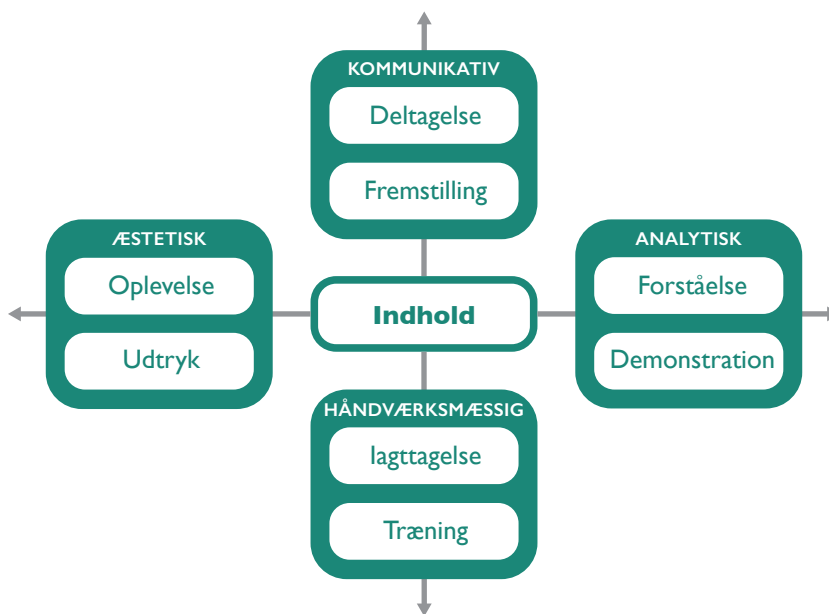
Hvad betyder det så i praksis? Det betyder, at det er lærerens opgave at skabe rammer for inddragelse af eleverne i kreative og erkendende processer, der sigter mod at skærpe elevernes forståelse af smag og stimulere deres sansbevidsthed og kritiske stillingtagen gennem smag og smagsoplevelser (Leer & Wistoft, 2015:52).

---

## SMAG OG UNDERVISNING – EN DIDAKTISK MODEL

Undervisning har altid et indhold, som er grundlaget for de aktiviteter, der finder sted. Dette indhold kan fx være smag i faget madkundskab. Målet bliver at lære noget *om* smag og *i* smagsoplevelser. Inddrages smag og smagsoplevelser som afsæt til at lære om emner i andre fag, vil målet i stedet være at lære noget *gennem* og *med* smag og smagsoplevelser (Brodersen 2015:39-40, Brodersen 2017). Således kan smag være undervisningens genstand eller et virkemiddel i undervisningen (Qvortrup & Wistoft, 2017).

Modellen nedenfor viser, hvordan eleverne kan være virksomme med hoved og krop på forskellige måder, når de arbejder med indholdet. En af de grundlæggende ideer i modellen er, at den sidestiller æstetiske, sansemæssige aktiviteter i undervisningen med analytiske, begrebsmæssige aktiviteter. Inden for filosofien er der tradition for at opfatte det som to væsensforskellige måder at forholde sig til og erkende verden på. Når begge former er sidestillet, er det fordi de skal indgå i en komplementær vekselvirkning i undervisningen for at repræsentere indholdet på forskellig vis.



Figur 2.5: Den didaktiske firfeltmodel med virksomhedsformer (Hansen 2015:84)

Den didaktiske model her har, i modsætning til andre didaktisk modeller, fokus på den æstetiske virksomhedsform begrundet i, at mennesker har brug for æstetiske oplevelser og udtryk som kilde til erkendelse (Hansen 2015:85). Når det handler om smag, skal man være opmærksom på æstetikken i det at smage. Æstetik kommer af det græske ord *aisthētikos*, der betyder at fornemme eller føle. Æstetik handler altså i den forstand om sansning, og æstetik i undervisningen kan være en særlig sanselig og fornemmende måde at erfare og erkende på (Brodersen 2015:31). At smage er at sanse, at smage er en æstetisk proces. Man kan ikke lære, hvordan salt smager uden at smage det; det er umuligt at vide, hvad det vil sige, at et æble er saftigt eller melet uden at have erfaret det gennem sine sanser, at have oplevet mundfølelsen. Ethvert forløb, der har et indhold, der relaterer sig til smag, kan inddrage den æstetiske kategori om virksomhedsformer.

Modellen har fire forskellige virksomhedsformer, der afstedkommer otte måder at være aktiv eller virksom på i undervisningen. For at tilstræbe varieret undervisning og gunstige betingelser for at lære, kan det være hensigtsmæssigt, at der er variation mellem de forskellige måder at være virksom på (Hansen 2015:99). Eleven kan indenfor de fire virksomhedsformer indtage en receptiv, dvs. modtagende rolle eller en produktiv, dvs. handlende rolle. Lad os tage et eksempel:

Indholdet i et undervisningsforløb i madkundskab er æbler. Eleverne skal lære om forskellige æblesorter og deres anvendelsesmuligheder i forskellige retter. Læreren kan tilrettelægge aktiviteter, hvor eleverne er virksomme på forskellig vis.

- *Analytisk forståelse* (receptiv): Eleverne præsenteres for og tilegner sig begreber og viden om æblesorter og kernehusets funktion, og de støttes i at identificere forskelle mellem spiseæbler og madæbler, mellem søde og syrlige arter, de oplister og noterer træk ved typiske retter og tilberedningsformer.
- *Analytisk demonstration* (produktiv): Eleverne fremlægger begrundelser for stegning versus bagning af æbler. De bekræfter, forklarer og vurderer, hvilke sorter der egner og ikke egner sig til kager og desserter, til sammenkogte retter og salater, de beskriver og forklarer hvilke krydderier, der kan anvendes med hvilke effekter.
- *Æstetisk oplevelse* (receptiv): Eleverne betragter, smager på, lugter til, rører ved spiseæbler og madæbler og forskellige retter med æbler i, fx æbleflæk og æblekage og bedømmer æblesorternes anvendelighed i retterne.
- *Æstetisk udtryk* (produktiv): Eleverne skaber selv æbleretter og eksperimenterer med krydringer, herunder bedømmelse ud fra smagsdomme som balance-ubalance, færdig-ufærdig.
- *Kommunikativ deltagelse* (receptiv): Eleverne er aktive tilskuere/tilhørere til præsentationer, oplæg og samtaler om æbler og æbleretter.
- *Kommunikativ fremstilling* (produktiv): Eleverne er formidlere, fremlæggere og ordstyrere i præsentation af æbleretter, de har fremstillet og redegør for valg, de har truffet og erfaringer, de har gjort med smag og tekstur.
- *Håndværksmæssig iagttagelse* (receptiv): Eleverne observerer, hvordan man skræller æbler, fjerner kernehus, skærer ud.
- *Håndværksmæssig træning* (produktiv): Eleverne øver selv at skrælle æbler, fjerne kernehus, skære ud, eleverne afprøver bagning og stegning af forskellige æblesorter.

Det fremgår, at læring om æbler kan finde sted gennem former for virksomhed, der drejer sig om det samme indhold og bearbejder indholdet på forskellig vis. Læringsudbyttet vil variere alt afhængig af, hvilke aktivitetsformer, der indgår i et forløb. Vi må antage, at elevens kendskab til æbler bliver større, hvis mange aktivitetsformer er i spil i forløbet, fremfor hvis kun fx den analytiske form for virksomhed indgår. Dette kan begrundes ud fra begrebet om *multimodalitet*, Multimodalitet betyder, at flere repræsentationsformer virker sammen i forhold til at bearbejde et indhold i undervisningen (Brodersen 2015a:59). Det

skal vi se nærmere på i kapitel 3. Vekselvirkning mellem virksomhedsformerne sikrer imidlertid en varieret undervisning, hvor der er plads til at lære på flere måder (Hansen 2015:99), og virksomhedsformernes relation til undervisningens indhold skaber rum for faglig fordybelse (Hansen 2015:83-85). Uanset hvordan et forløb er opbygget, er der dog ingen garanti for, at det medvirker til læring. Nyere forskning indenfor faget madkundskab peger imidlertid på, at det at inddrage smag – og her betragtet som en æstetisk virksomhedsform – øger elevernes forventede læringsudbytte (Christensen & Wistoft, 2016:20).

“Data indikerer en positiv lineær sammenhæng mellem elevernes oplevelse af at arbejde med smag og deres forventede læringsudbytte. Blandt alle de undersøgte faktorer er effekten af smag størst, hvilket er en klar indikation på, at det er relevant at inkludere smag som et didaktisk element i refleksioner over undervisning i madkundskab.”

(Christensen & Wistoft 2016:30, vores oversættelse)

En smagsdidaktik er på den baggrund centreret omkring et indhold, hvor elevernes sansende, følede og fornemmende tilgang prioriteres i samspil med deres udvikling af begreber om det sanselige (Brodersen 2017).

I det følgende vil vi se nærmere på, hvordan man kan anvende modellen.

## DIDAKTISK KOMPOSITION

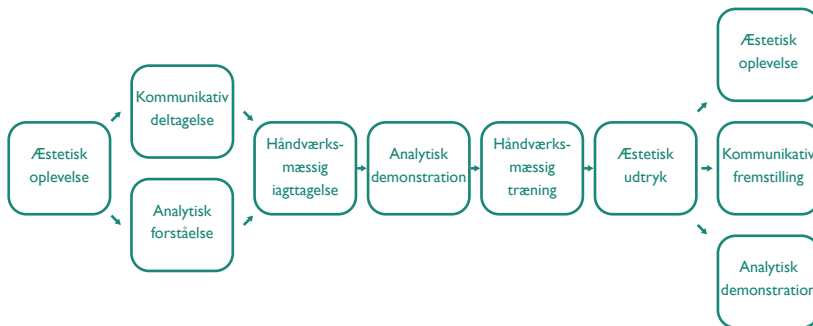
Komposition betyder sammensætning. Vi kender begrebet fra litteraturen, hvor komposition betegner tekstens opbygning, og vi kender en komponist som en, der sætter toner sammen til fuldendte musikstykker. En didaktisk komposition er en sammensætning af et undervisningsforløb, og tilrettelæggelse af undervisning kan sammenlignes med en musikkomposition, hvor rytme, samspil og orkestrering er elementer, der skaber vekselvirkninger. Med udgangspunkt i modellen over virksomhedsformer kan der over et givet undervisningsforløb udformes en didaktisk komposition, der udtrykker måder for eleverne at være virksomme på. Den didaktiske komposition synliggør flere måder at differentiere undervisningen på, dvs. den didaktiske komposition kan ændres og skabe en anderledes variation i et forløb (Hansen, 2015:99).

Lad os tage et eksempel: Emnet korn og brød i faget madkundskab. Formålet er at lære om forskellige kornsorter og deres anvendelse i brød:



Æstetisk oplevelse	Via en udstilling med forskellige kornsorter, der er udmalet i forskellig grad, ser, rører og smager eleverne på kornet. De bedømmer kornets finhed/grovhed og anvendelsesmuligheder i forskelligt brød.
Kommunikativ deltagelse + Analytisk forståelse	Eleverne er aktive tilhørere ved lærerens præsentation af kornets opbygning, bageegenskaber og begrebet udmalingsgrad samt navnene på de forskellige kornsorter, og eleverne tilegner sig disse ved at bruge udstillingen.
Håndværksmæssig iagttagelse	Eleverne iagttager læreren, der viser hvordan man ælter en dej, og læreren demonstrerer forskellen på en for tør dej, en for fugtig dej og en tilpas dej.
Analytisk demonstration	Eleverne vurderer og tager begrundet stilling til, hvilken type korn/mel, de vil bruge i deres brød.
Håndværksmæssig træning	Eleverne ælter selv dej, og de bedømmer smidighed, tørhed og fugtighed og tager pejlinger på tilpas dej.
Æstetisk udtryk	Eleverne bager brød, de bedømmer form og pynt og de overvejer brødets farve under bagningen.
Æstetisk oplevelse + Kommunikativ fremstilling + Analytisk demonstration	Eleverne smager på det færdige brød, præsenterer deres brød og vurderer og begrundet deres valg.

Man kan vælge at lægge den didaktiske komposition som brikker.



Figur 2.6: Didaktisk komposition

Hvordan kompositionen kommer til at se ud afhænger af, hvad man vægter i et undervisningsforløb. Formålet er dog at sikre en vekselvirkning mellem virksomhedsformerne, der giver en varieret undervisning. Og hvad skal man så bruge det til, når det handler om smag? Man skal i tilrettelæggelsen af undervisningsforløb være bevidst om, hvilke virksomhedsformer og former for aktivitet, forløbene afstedkommer. Man kan tale om en smag og/eller opleve en smag. Man kan analytisk bestemme, hvilke fødevarer der er salte, eller man kan ved at smage, via en æstetisk oplevelse, identificere salte produkter. Det

er forskellige måder at være virksom på og dermed at lære på.

### ØVELSE

Tænk på et undervisningsforløb, du har gennemført eller deltaget i.  
Prøv at kortlægge den didaktiske komposition.

Vi har nu set, hvordan smag kan være en del af undervisningens mål, indhold og metode, men det fordrer et tilhørende sprog om smag. Netop sprog er i relation til smag en interessant størrelse.

---

## SMAG OG SPROG, SPROG OM SMAG

### ØVELSE: HVORDAN SMAGER EN GULEROD?

Forestil dig, at du skal beskrive en gulerod for en person, der aldrig før har set eller smagt en gulerod.

Hvilke ord bruger du? Hvordan kan det blive klart for din modtager, præcis hvordan en gulerod smager?

Der mangler givetvis en række nuancer i beskrivelsen af gulerodens smag, som sproget har svært ved at indfange i forsøget på at videregive den æstetiske erfaring, som du har med smagen af en gulerod. Dette kan betegnes som tavs viden. Det er, når kroppen ved mere end sproget kan sige (Brodersen, 2017a). Det bliver til hver en tid konsekvensen af æstetiske oplevelser, at de er vanskelige at gengive for andre i sprogets form. Hvordan tager man højde for det i undervisning om og med smag? Det skal vi se lidt nærmere på.

Når man taler sammen om mad, begrænses samtalen ofte til at omhandle, om maden smager godt, om man kan lide den eller ej. Men kunne man sætte andre ord på vores smagsoplevelser i forsøget på at nuancere beskrivelsen af en smagsoplevelse? Det vil for det første kræve, at man er bevidst om, hvad

det er man oplever, når man smager. Man må analysere og reflektere over det, der sanses og opleves. Man kan tage en bid af en gulerod og sige, at den smager fint, men det fortæller ikke andre meget om smagen af gulerod. Hvis man dertil siger, at den er sprød, hård og en anelse sød, har man fortalt mere om smagen af gulerod. Man kan dog ikke indfange aromaer i beskrivelse uden at referere til noget, som vores modtager kender i forvejen. Som når man siger, at bolsjet smager af citron eller pølsen smager røget. For at en beskrivelse giver mening, må man have en fælles reference. Således vil de fleste her til lands vide, hvordan en gulerod smager, men andre steder i verden vil det ikke give mening at sige, at noget smager af gulerod.

Aktiviteter i undervisningen om smag kan bidrage til at kvalificere sprog om smag. Hvis man skal opøve elevens refleksioner over smag, må der samtidig udvikles et sprog, hvormed man kan beskrive smag over for andre. Man kan fx bruge grundsmagene: "Den er saltet"; eller man kan referere til smagsaromaer, som man forudsætter at øvrige parter i samtalen kender: "Den smager lidt af kokos". En anden måde at udbygge sproget om smag er ved at tilføje ord for madens tekstur og mundfølelse. "Isen er cremet", "kiksen er sprød" eller "melonen er saftig". Disse ord kan i høj grad beskrive madens egenskaber, som vi oplever, når vi smager. Hermed kan mødet med en ny smag tages et skridt videre i undervisningen og *Smagspilen* tilføjes endnu en dimension:



Figur 2.7: Smagspilen

Der kan udspille sig forskellige scenarier i en undervisningssituation om smag – lad os tage et eksempel:

*En elev smager på løgkompot, analyserer smagen og vælger at spytte ud med følgende ord: "Åh! Det smager klamt!"*

Eller

*En elev smager på løgkompot, analyserer smagen og vælger at spytte ud med følgende ord: "Løgene er bløde, helt geleagtige, det bryder jeg mig ikke om, og det er meget sødt."*

Det øverste scenarie sætter med stor sandsynlighed det spor i eleven, at løg-

kompot er klamt, og det kan han ikke lide. Stopper processen her, er det den forforståelse eleven møder løgkompot med igen næste gang. I det andet scenarie har eleven udvidet sin analyse og sat begreber på i en begrundelse for at vælge at spytte ud. Det kan give anledning til at forsøge sig på ny med en løgkompot, hvor løgene måske er mindre bløde og hvor der er tilsat mindre sukker eller mere syre.

Ord og begreber har betydning for den samtale om smagen, der finder sted i undervisning om smag. Det stiller krav til underviseren at indgå i samtaler om smag, der kan fordrer refleksion. I et læringsperspektiv er det næppe befordrende at stille sig tilfreds med et 'adr'. Man må spørge ind til, hvad det er ved smagen, der gør, at eleven siger 'adr'. På den måde opøves refleksionen over smag. Smagen kan analyseres, sprogliggøres og gøres til genstand for refleksion. Fysiologisk sansning og smagsoplevelsen vil forme erfaringen og erkendelsen, som eleven har med sig i mødet med maden næste gang og som er udgangspunktet for at smage eller ikke at smage.

Oftentimes er det faktisk mundfølelsen og madens tekstur, der er bestemmende for den smagsdom, vi fælder over maden. Det viser sig fx, når mange egentlig godt kan lide smagen af jordbærmarmelade, men fisker udenom bærstykkerne i marmeladeglasset, fordi de ikke kan lide klumperne, nærmere betegnet bærrenes tekstur.

I næste kapitel går vi et skridt videre med smag og sprog og præsenterer en samtalemodel for *den undersøgende samtale*, der blandt andet sigter mod netop at fremme elevernes indsigt i et emne gennem selvstændig refleksion.

### ØVELSE: TEKSTURER

Find forskellige fødevarer frem, der er kendetegnet ved at have forskellige teksturer, fx: Peanutbutter, melon, kiks, skumfiduser, rosiner, riskiks, sirup, fed ost.

Smag på de forskellige fødevarer og sæt teksturord på, fx grynet, klistret, cremet, tør, sej, klæg, sprød.

På Smag for Livets hjemmeside kan du finde teksturkort med tilhørende vejledning, der kan bruges i smagsaktiviteter.

[www.smagforlivet.dk/teksturkort](http://www.smagforlivet.dk/teksturkort)

---

## LITTERATUR

- Brodersen, Peter (2015): Oplevelse, fordybelse og virkelyst – et æstetisk perspektiv på undervisning. I: Brodersen, P., Hansen, T. I., og Ziehe, T.: Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen. København, Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, Peter (2015a): Æstetik og oplevelse. I: Brodersen, P., Hansen, T. I., og Ziehe, T.: Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen. København, Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, Peter (2017): Smagsoplevelse og fordybelse. Elevens virksomhed i en æstetisk funderet didaktik. I: Perspektiver på smag. Hedegaard, L. & Leer, J. (red): Smag#06, 2017.
- Brodersen, Peter (2017a): Kroppens tavse viden om smag – om betydningen af at smage langsomt, lokaliseret på [www.smagforlivet.dk](http://www.smagforlivet.dk) 31.08.2017.
- Carlsen, Helle Brønnum (2011): mad og æstetik, Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, Jacob & Wistoft, Karen (2016): Taste as a didactic approach: enabling students to achieve learning goals, International Journal of Home Economics, Vol. 9 No 1.
- DeCosta, Patricia, Møller Per, Frøst, Michael Bom, Olsen, Annemarie (2017): Madmodige børn, Smag #05, 2017.
- Hansen, Thomas Illum (2015): Æstetik og fordybelse, I: Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T.: Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen. København, Hans Reitzels Forlag.
- Hausner, Helene (2013): Udvikling af smagspræferencer hos børn, I: Benn, J. (red.): Børn, ernæring og måltider – tværfaglige perspektiver. København, Munksgaard.
- Hedegaard, Liselotte & Leer, Jonatan (red) (2017): Perspektiver på smag, Smag#06, 2017.
- Højlund, Susanne (2016): Smag, Tænkepauser 40, Aarhus Universitet.
- Leer, Jonatan & Wistoft, Karen (2015): Mod en smagspædagogik, Smag #02, 2015, 1. udg.
- Mouritsen, Ole G. & Styrbæk, Klavs (2011): Umami. Gourmetaben & den femte smag, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Mouritsen, Ole G. & Styrbæk, Klavs (2015): Fornemmelse for smag, Nyt Nordisk Forlag.
- Mouritsen, Ole G. (2017): Struktur og tekstur afgør madens mundfølelse, lokaliseret på [www.smagforlivet.dk](http://www.smagforlivet.dk) 23.10.2017.
- Olsen, Annemarie (2017): Smagspræferencer, kræsenhed og neofobi hos børn, I: Perspektiver på smag. Hedegaard, L. & Leer, J. (red): Smag #06, 2017.
- Qvortrup, Lars & Wistoft, Karen (2017): Hvad er smag, og hvordan underviser man i og med smag? I: Perspektiver på smag. Hedegaard, L. & Leer, J. (red): Smag #06, 2017.
- Schön, Donald (2001): Den reflekterende praktiker. Aarhus, KLIM.
- Wistoft, Karen (2015): Dogmemad til børn og sundhedspædagoger, Social Kritik 144.
- Wistoft, Karen (2017): Smagsdidaktisk refleksionsteori i faget madkundskab, lokaliseret på [www.smagforlivet.dk](http://www.smagforlivet.dk) 31.08.2017.
- [www.emu.dk](http://www.emu.dk): Madkundskab - Fælles Mål, læseplan og vejledning, lokaliseret 30.10.2017.
- App'en Fag med Smag kan downloades fra App Store og Google Play eller tilgås på <http://www.smagforlivet.dk/fag-med-smag-app>.
- Smag i alle fag – undervisningsmaterialer til en temauge for en hel skole, lokaliseret på <http://www.smagforlivet.dk/smagjallefag> 01.05.18.





---

### 3. SMAG OG CASEANALYSE I MADKUNDSKAB

---

Eleverne smager på søde smoothies, der er lavet med blomme henholdsvis agurk/appelsin. “Det smager faktisk godt det her!” siger en pige. “Den er frisk og enkel.”

“Den smager af blomme, den her,” konstaterer en anden om blommesmoothien.

“Sjovt, når der er blomme i,” svarer en af de andre.

Uden yderligere samtaler smager de videre på de søde ting, heriblandt æblestykker og gulerødder.

Lærer: “Hvad kan I smage? Noget, der ikke er sødt? Bittert? Surt? Hvad er surt? Ja, æblet.”

Eleverne småsnakker og har travlt med at nå at smage og spise op fra fadene. De har mindre travlt med at sætte ord på smagsoplevelserne.

Fra Case - Smagens Dag, præsentationer og smagning

Som vi har set i tidligere kapitler er en case et praktisk eksempel på et enkelttilfælde, som kan underkastes en nærmere undersøgelse. Casen kan bestå af en eller flere situationer, hvor smag er omdrejningspunkt. Selv om en case afgrænser og præciserer scener og aktører, så er teksten dog altid en åben tekst, hvor læseren med sin egen forforståelse fortolker handlinger, lyde og dufte i teksten. Læserne, her lærerstuderende og lærere i madkundskab, bliver medskabere af tekstens mening, og denne fortolkningsproces kan falde forskelligt ud. Det afhænger af de “relevansstrukturer”, som læseren har med sig fra det kulturelle fælleskab, han tilhører. Noget falder mere naturligt og relevant end noget andet.

Fra fænomenologien kender vi begrebet “den naturlige indstilling”: Man agerer

i hverdagens gøremål med tilvante skemaer (relevansstrukturer) og ud fra pragmatiske forventninger om, hvordan tingene er, og hvordan tingene skal fungere (Schutz 2005: 80ff). Det kan være i trafikken, ved møder på arbejdet eller under madlavning og tilsmagning. Imidlertid vil relevansstrukturerne på smag ændre sig, når lærerstuderende og elever tilegner sig ny viden om smag og færdigheder og færdigheder i tilsmagning. Man bliver opmærksom på flere aspekter under en tilsmagning og ens repertoire af fornemmelser, færdigheder og viden på dette område bliver udvidet.

---

## CASES ER ÅBNE TEKSTER I ET FORTOLKNINGSFÆLLESSKAB

Vi skal nu opholde os ved tre baggrunde for, hvordan tolkninger af cases kan falde forskelligt ud. For det første er der en faktor som “ords betydningsvidde”, dernæst en faktor, nemlig de “tomme pladser”, som enhver tekst har, pladser overladt til den enkelte læser at fylde ud. Endelig, for det tredje, er der “det fortolkende fællesskab”, som læseren er socialiseret ind i og agerer i – dette fællesskab giver også stemme til læserens tolkninger (Ejrnæs et al. 2012: 67ff). Lad os se på de tre faktorer hver for sig:

- *Ords betydningsvidde*: Nogle ord har en konkret reference til noget og dermed en snæver betydningsvidde. Det gælder eksempelvis ordet tomat. Modsat med et ord som bæredygtighed, der er et abstrakt samlebegreb med flere betydninger. Forskellige læseres opfattelse af, hvad der er på spil i en case om bæredygtighed, og hvordan bæredygtig skal forstås, bliver alt andet lige mere divergerende, end når talen falder på en tomat.
- *Tomme pladser*: En tekst kan ikke udtømmende beskrive alt det, læseren skal forestille sig. Teksten kan fremstille sammenhængende hovedtræk (overbestemthed) og må lade noget stå tilbage til læserens aktive medskab, for at han kan give teksten mening (underbestemthed). De tomme pladser i en tekst er det, som teksten ikke nævner eksplicit. “Hun lugede i køkkenhaven” fortæller, hvad hun gør, og hvor hun er – men ikke noget om, hvordan hun luger. Er det med et hakkejern eller på knæ trækkende ukrudt op med fingrene? Der er en tom plads til måden, der luges på. Den er underbestemt. I caseuddraget ovenfor er følgende sætning om eleverne underbestemt: “Eleverne småsnakker og har travlt med at nå at smage og spise op fra fadene. De har mindre travlt med at sætte ord på smagsop-



levelserne.” Her får vi at vide, at eleverne har mindre travlt med at sætte ord på smagsoplevelser. Betyder det, at der er optræk til at karakterisere smag, eller beskriver eleverne overhovedet ikke smag? “Mindre travlt” kan både opfattes som en tør kommentar til elevernes spiseadfærd, hvor de bare skovler i sig uden kommentarer. Den kan også opfattes som en nøgtern konstatering om elevernes appetit, og at de faktisk fremsætter nogle få, men ikke mange, stikord om smag.

- *Fortolkende fællesskaber:* Læsning af cases er selvsagt en individuel proces, og samtidig også en særdeles intersubjektiv aktivitet. Sociale fællesskaber med forskellige værdier, viden og erfaringer lægger også forskellige rammer for læsningen, såsom at bringe nogle specifikke forforståelser ind i læsningen. Et hold på læreruddannelsen, sammenlignet med et hold på sygeplejerskeuddannelsen eller socialrådgiveruddannelsen, vil fx både udtrække en fælles mængde af kategorier af en case om smag og spisevaner, men der vil også være forskellige kategorier, som bliver hentet fra de relevansstrukturer, som en kommende lærer, en kommende sygeplejerske eller en socialrådgiver anskuer casen med. Stiller vi casen overfor fjernere faggrupper som advokatstuderende eller murerlærlinge, vil andre optikker dominere. Jo større afstand en case har til læserens professions- og erfaringsområde, desto mere vil han betjene sig common sense-begreber til at fortolke teksten med. Det ser vi også på læreruddannelsen, hvor studerende på første årgang ikke har samme faglige repertoire at trække på, som studerende på fjerde årgang har. Alle cases kan læses med en common sense-tilgang, og det er en fordel, idet de fleste læsere kan anskue teksten med et hverdagsperspektiv – og teksten kan tilgås med fagbegreber. Set med didaktiske briller kan en case anvendes til at åbne for fortolkninger, til at nuancere eller udvikle begreber, teorier og hypoteser – eller som inspiration til æstetiske bedømmelser. En case om smag kan lægge op til begrundede handleforslag eller programskitser til en kommende smagsundervisning.

Således kan en analytisk anvendelse af cases i undervisningen understøtte fagprofessionel dømmekraft. Det kan dels ske ved at anspore den studerendes begrebsmæssige bestemmelser af, hvad casen fagligt og didaktisk drejer sig om, og dels kan casearbejdet tilskynde den studerende til at overveje handlemuligheder i beslægtede situationer i virkelighedens verden. Hvordan det kan gå for sig, skal vi uddybe nu.

---

## PÆDAGOGIK-KRITIK, ANVENDELSE AF CASES I SMAGSUNDERVISNINGEN

En *connaissanceur* er en kender, som nævnt i kapitel I. Det er karakteristisk for kenderen, som fx vinknyperen, at han kan "foretage finkornede sondringer over for komplekse og finmaskede omverdenstræk" (Eisner 1991: 85). Kendere er kyndige inden for et afgrænset domæne, som de behersker.

Inden for fagprofessioner, som fx hos lærere i madkundskab, udmønter kyndighed sig i form af faglig fortrolighed med et bredt repertoire af praktiske og teoretiske kompetencer inden for fx grundsmage og madens tekstur, og at læreren tillige har kommunikativ kompetence til at indgå i en kritisk samtale om grundsmagenes indvirkning på den aromatiske oplevelse eller at kunne tilbyde forklaringer på, hvordan det går til, at maden føles sprød eller cremet.

Med inspiration hos Eisner (Eisner 1997, Brodersen 2015: 171ff) kan en kritisk undersøgelse af et pædagogisk-didaktisk emne, fx i undervisning om smag og fordybelse forløbe efter disse fire trin og måder at spørge på: *Identifikation, temabestemmelse, handletendens, kritik*:

## 1. Identifikation

Hvilke steder i casen er for dig at se de vigtigste vedrørende smag og fordybelse i smag? Marker to steder og nogle få linjer i teksten, det drejer sig om. Du kan fx begrunde dit valg med et ordvalg hos nogle aktører, en uenighed mellem aktø-

rer, nogle særlige ressourcer hos aktører, der bliver tydelige. Det kan også være modstand eller passivitet hos aktører, det kan være narrative vendepunkter i teksten eller årsager til at et eller andet sker.

## 2. Temabestemmelse

Hvilken overskrift med faglige begreber om smag og eller didaktiske begreber om undervisning vil du give casen, når du samtidig tager hensyn til, at det drejer sig om smag og fordybelse? Endvidere kan du fx begrunde, at teksten handler om elevforudsætninger og differentieret undervisning, eller at casen primært drejer sig om progression og tilsmagning.

Du kan også gå *deskriptivt* til værks og hente begreber fra bekendtgørelse og læseplaner m.v., fx "eksperimentere med

såvel råvarer, opskrifter og retter" fra formålet med faget madkundskab. Du kan også gå *præskriptivt* til sagen og trække på begreber om smag fra teorier og bøger som fx Helle Brønnum Carlsens "Mad og æstetik" eller empiriske undersøgelser, fx undersøgelse af umami som en grundsmag på vej ind i danskernes bevidsthed (Rymann 2015), eller du kan trække på udgivelsen Madmodige Børn (DeCosta et al. 2017), og du kan bruge dine egne erfaringer til at kaste et analytisk blik på casen.

## 3. Handletendens

Vil du generelt set følge de beslutninger og handlinger, som læreren i situationen vælger i relation til smag i undervisningen? Vil du ændre på nogle eller mange områder og gøre noget andet end det,

som læreren gør? Også disse begrundelser kan understøttes af begreber fra teorier eller empiriske undersøgelser, de kan understøttes af værdier om undervisningen – hentet fra lovgivning og eller teori.

## 4. Kritik

Er der nogle blinde pletter i casen, noget usagt, der medvirker til at sløre problemstillinger om smag og fordybelse? Kan du pege på konkrete steder i teksten, hvor

person og miljø forekommer stereotyp og uden blik for detaljer? Kan du give eksempler fra anden praksis på detaljer, der kan kaste nyt lys over de blinde pletter?

Hvad enten man er novice, en erfaren eller en meget erfaren lærer kan en case underkastes denne fremgangsmåde. At identificere et fagligt eller et didaktisk tema er samtidig at *uddrage en række træk* ved forskellige situationer i casen. Det kan være et replikskifte i et gruppearbejde, en opgaveformulering fra lærerens side eller modsætningsforhold hos elever, der kan begrunde temaet (Eisner, 1997: 228).

I sagens natur vil novicen bruge flere common sense-begreber end den erfarne, og tilsvarende færre fagbegreber og didaktiske begreber i sin analyse end den erfarne, der netop, qua sit faglige repertoire af begreber, kan fremanalysere casens problemstillinger med større præcision. I og med at undervisningen sigter mod at udvikle lærerfaglig dømmekraft, skal arbejdet med cases resultere i større indsigt og beherskelse – set over tid skal der opstå progression i den studerendes læring.

---

## PROGRESSION I CASEARBEJDET PÅ LÆRERUDDANNELSEN

Det ligger iboende i undervisning og læreproces, at elever, studerende og lærlinge skal tilegne sig noget, de ikke vidste eller kunne i forvejen. Undervisningen skal gøre det muligt, at nogen udvikler en større viden, et bredere repertoire af færdigheder, en dybere forståelse af smag – undervisningen skal udvirke progression: “Progression omhandler læring i udvikling, som et mere eller mindre lineært forløb, som en støt fremadskridende udvikling med mulige indbyggede kvantespring og tilsyneladende tilbageskridt eller som gensidigt afhængige spiraler” (Andersen, 2008).

Progression er en rum-metafor, der kommer af det latinske pro-gredior: “Jeg bevæger mig”, og denne bevægelse må have karakter af fordybelse i noget, hvor man kommer ind under den umiddelbare overflade. Oprindeligt kommer fordybelse af “for-dybe”, der betød “at gøre dybere”, “at grave”, at komme længere ned (Politikens etymologiske Ordbog, Ordbog over det danske Sprog). Noget kan give mere eller mindre mening. Når man fordyber sig, er man i bevægelse, og der er nogle fænomener og sammenhænge, der nu træder tydeligere frem, end de før gjorde med den mere umiddelbare, common sense-agtig iagttagelse (Brodersen 2015: 219ff, Brodersen 2017a).

Vi kan, med reference til progressionsteori og æstetikteori, skelne mellem flere sider af fordybelse, nemlig fordybelse som en primær kognitiv-psykomotorisk bevægelse, en affektiv bevægelse og en æstetisk bevægelse.

Fordybelsens *kognitiv-psykomotoriske* side drejer sig både om at tilegne sig et nyt sprog, andre begreber og anden tænkning i et fagligt emne og at afprøve kropslige færdigheder i givne situationer indenfor dette emne (Andersen et al. 2008, Dolin 2013). En elev tilegner sig fx flere begreber om grundsmage og konsistens, eller eleven afprøver nye skrælleteknikker eller æltning af bolledej.

De *affektive* sider af fordybelse er måden at være følelsesmæssigt og værdimæssigt involveret og engageret i noget på (Andersen et al. 2008, Dolin 2013). En elev udtrykker fx overraskelse og glæde over forskellen på en grundtomatsovs og en tilsmagt tomatsovs, eller en elev udtrykker reviderede og nuancerede holdninger til fisk og champignon.

Fordybelse kan også vise sig som en æstetisk fornemmelse, hvor man bedømmer noget for dets "hvordanhed", det vil sige som genstand for nydelse eller ikke-nydelse. Tag for eksempel elever, der præsenteres for tre billeder af skåle, fade og duge med forskellige farver, og hvor de individuelt og i grupper skal bedømme, hvordan en ret tager sig bedst ud, når den anrettes. Den æstetiske dom (smagsdommen) er baseret på nydelse ved en genstands form, og den medvirker også, når vi tilskriver noget mening (Brodersen 2017b, Hansen 2015). At forholde sig æstetisk til noget indebærer, at man gennem konkret sansning, fornemmelse og følelse bedømmer noget ud fra det umiddelbare behag eller, som nævnt, en nydelse ved dets form og beskaffenhed: "Denne fromage har den rette balance mellem mynte og vanilje, og mynten giver en særlig fin skarphed". Omvendt kan det også være en følelse af noget ufærdigt, en irritation eller sågar et ubehag: "Denne chai chino-te mangler et stænk kanel for at være helt perfekt".

Den æstetiske smagsdom drejer sig om en bedømmelse af færdig eller ufærdig, altså den måde som fromagen og chai chino-teen er fuldendt på og den måde som måltidet i sin helhed er fuldendt på (Brodersen 2017a, Carlsen 2012: 44ff). Æstetisk fordybelse er at foretage finkornede bestemmelser af, hvorvidt noget har en passende eller ikke passende form, det er en fornemmelse af formfuldendthed der kan være mere eller mindre til stede og vække en særlig nydelse/ikke-nydelse.

Imidlertid er enhver sansning ikke nødvendigvis æstetisk, ikke alle sansebetonede oplevelser og bestemmelser er udtryk for en æstetisk dom (Brodersen 2017a, Carlsen 2012: 73f). Se denne elevs bemærkning: “Denne fromage indeholder ikke mynte” – det er et analytisk udsagn, baseret på sansning og en interesse i at bestemme fromagens indhold ud fra analytiske kategorier. Begrebsmæssige bestemmelser kan dog yde et bidrag til, hvordan vi giver sprog til en æstetisk smagsdom: “Denne fromage har den rette balance mellem mynte og vanilje, og mynten giver en særlig fin skarphed”. Analytisk set er vaniljen og mynten identificeret – æstetisk set fældes der dom over balance og skarphed i fromagen, hvor nydelsen eller ikke-nydelsen ved genstandens form kommer til udtryk.

---

## FORDYBELSE OG PROGRESSION HÆNGER OGSÅ SAMMEN MED FORFORSTÅELSE

Elevernes forforståelse om smag, mad og måltider kommer fra tre kilder: De *kulturelle smagsfællesskaber*, som eleverne er rundet af, elevernes individuelle, *subjektive erfaringer* samt deres *viden* om smag mad og måltider (Carlsen 2012: 25ff, Sutton 2005). Det kulturelle aspekt drejer sig om de toneangivende vaner, som eleverne er indfældet i, hvor fx burgere og lasagne er i høj kurs og stegt lever og kanin er no go. De subjektive, livshistoriske oplevelser med fx smagen og mundfølelsen af sushi kan forandres over tid i og med, at den personlige smag ændrer sig eller ved, at man tør springe ud i det for at prøve noget nyt i et festligt lag. Endelig udgør viden et vægtigt element i forforståelsen, idet viden er kognitivt funderet i skemaer om objektive “smagsgenstande”, det kan fx være viden om sundhed og speltbrød.

I casen om tilsmagning af tomatsovs (se side 94) kan eleverne have vidt forskellige tilgange til tomatsovs og tomatsuppe. En elev bryder sig måske slet ikke om tomater og kender blot denne grøntsag fra ketchup til spaghettiretter, og en anden kender tomatsuppe som et måltid faster Anna altid har lavet som afslutning på familiesammenkomsten efter et besøg på det årlige dyrskue. Dertil kommer, at faster Anna har bagt nogle små sprøde flutes med sesamfrø på toppen, og i lun tilstand er det en nydelse at brække et stykke af brødet før den første skefuld suppe. Hvor den første elev måske ikke har så megen viden om tomater og heller ikke knytter tomater til noget hyggeligt, der har den sidste elev nogle andre forventninger, der opstår gennem erindringer om

faster Annas håndværksmæssige kunnen, de sociale relationer i familien omkring dyrskuedagen og antagelig også en bredere forståelse af tomaten som en spise.

En måde at styrke progression i læreruddannelsen på er at tilbyde de studerende teorier til at belyse verden med. Har man tilegnet sig begreber om smag eller teorier om smag og undervisning i smag, som præsenteret i kapitel 2, så har man også noget at se med. Man kan fx lettere få øje på tegn på psykomotorisk progression (eleven har et mere komplekst register af begreber og færdigheder), affektiv progression (eleven kan vurdere og tage stilling til mere komplekse aspekter af smag og tilberedning) og æstetisk progression (eleven kan foretage finkornede bestemmelser af hvornår en risalamande har den rigtige konsistens og smag af vanilje). Hvordan kan tilegnelse og anvendelse af teori udvikle elevens færdigheder i “at foretage finkornede bestemmelser”?

Det skal vi se på nu.

---

## ANVENDELSE AF TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ CASES OM SMAG I UNDERVISNINGEN

Begreber og teorier kan metaforisk anskues som lygter. I et tænkt eksempel kan læseren forestille sig at stå ude i en have en sen og mørk aften. Træer og buske er blot brede konturer for det blotte øje, selv om halvmånen giver sit besyv med, og man kan høre natdyrs puslen i løvet. Hvis man i den samme situation bruger mobiltelefonens lys, så vil flere detaljer i haven så småt træde frem fra mørket og blive synlige, og hvis man endda tænder en skarp lyskegle med en stavlygte, så bliver det muligt at se detaljer i havens dybde. På samme måde med begreber og teorier – de kan i den forstand oplyse og medvirke til at beskrive og give mening til et givet udsnit af virkeligheden. I den forstand kan teorier gennem deres belysningstilbud bidrage til, at man rekonstruerer relevansstrukturer og det repertoire, man i forvejen har vedrørende fx undervisning og smag (jf. indledningen i dette kapitel).

Med didaktiske teorier kan man kaste lys på undervisning: Hvordan er elementer i undervisning indbyrdes forbundne, hvordan er fx sammenhængen mellem elevforudsætninger, mål og indhold etc. Disse teorier kan desuden lægge et normativt snit på undervisning, fx ved at argumentere for særlige didaktiske modeller. Didaktiske modeller er antagelser om, hvordan elementerne mål,

indhold, form, elevforudsætninger, læreproces, rammer og evaluering er skruet sammen, og dertil kommer prioriteringer af, hvordan disse elementer er vægtet indbyrdes (Jank & Meyer 2006: 37ff, Brodersen et al. 2015a: 26ff). Tager vi tre eksempler på didaktiske modeller, så fremgår det, at de hver især vægter udvalgte dele af didaktikken forskelligt.

Ser man med modellen om læringsmålsstyret undervisning (mål-middel modellen), vil man lægge vægt på undervisningens mål og evaluering. Retningen på vej mod målene skal evalueres gennem indikatorer, de såkaldte “tegn på læring”, som man løbende indfanger (Undervisningsministeriet om læringsmålsstyret undervisning 2016, se også Tyler 1972).

Er man optaget af relationsmodeller, som fx den didaktiske relationsmodel, så er elementerne ligestillede, idet man skal tage hensyn til og vurdere dynamikken mellem elementerne indbyrdes, dog gerne ved at skele til, hvordan elevernes forudsætninger er tilgodeset (Him & Hippe 2007).

Følger man perspektivet i dannelsesteoretiske modeller (Larsen 1997, Klafki 1983, Graf 2004), så har fagets indhold og selve åbningen af fagets indhold for elevens handlemuligheder størst vægt. Det er i denne optik, at modellen om virksomhedsformer skal anskues (se i øvrigt kapitel 2 og Brodersen et al. 2015b og Brodersen 2017).

Faglig og didaktisk teori kan bringes i spil på flere måder (Laursen 2016):

- som en *optik*, en særlig synsvinkel på smagsundervisning, fx en æstetisk synsvinkel eller en sociologisk synsvinkel på smag, sekundet af Bourdieus begreber om habitus
- som et *værktøj* til problemløsning, fx forslag til hvordan man i smagsundervisning håndterer kræsenhed med “nudging” eller kooperative eller kollaborative metoder til rammesætning af gruppearbejde,
- som *fortolkning*, fx at man ved hjælp af teorier om dialog undersøger udvalgte samtaler i klasseundervisning (fx Olga Dysthes teori om det flerstemmige klasserum)
- som *kritik* af praksis, hvor man fx med udgangspunkt i teori om multimodalitet og differentiering beskriver, hvordan en undervisningssituation kan have en ensidig vægtning på begrebslige aktiviteter og et fravær af billedlige og kropslige aktiviteter



Vi skal nu se på to eksempler, hvor teori kan inddrages som redskaber til at belyse cases med. Læseren kan både anvende teorierne som optikker til at se med, som værktøj til undervisningens gennemførelse, som fortolkningsredskab og som kritik af læreprocesser. Eksemplerne drejer sig om:

- Smag og repræsentation af indhold: Teori om multimodalitet og differentiering
- Kommunikation om smag: Teori om den undersøgende samtale (IC-modellen)

## SMAG OG REPRÆSENTATION AF INDHOLD

Vi fremstiller det, vi lærer noget om gennem *kropslige*, *billedlige* og gennem *symbolske* udtryk og indtryk. Det er tre basale repræsentationsformer, som også eleven kan trække på for at fremstille sine versioner af det, der skal læres – også om smag (Bruner 1970). Lad os se på nogle eksempler.

Den kropslige repræsentation, den udøvende repræsentationsform, består af sansebetonede, kropslige handlinger. Eksempelvis ved tilsmagning af tomatsovsens grundelementer, dens tekstur og temperatur, eller ved æltning af bolledej, hvor en elev gennem flere afprøvninger fordyber sig med en kropsligt indlevende opmærksomhed i at fornemme dejens forandring fra våd til klæbrig til den rigtige fasthed og luftighed. Elevens udvikler sanseskemaer og tavs viden om faser i tilsmagning af tomatsovs og faser i æltning med hensyn til dosering af mel og forandringer i dejen.

Den billedlige repræsentationsform, den ikoniske, sætter ind, når vi forestiller os og fremstiller billeder af noget – hvordan noget ser ud eller hænger sammen. Den æltende elev perciperer og foregriber billeder af processen og produktet, det vil sige billeder af dejens måde at være våd, tør, klæbrig og fast på og billeder af det færdige fletbrød eller franskbrød.

For det tredje er der den symbolske repræsentation. Sprog er symbolske tegn (Hansen 2011: 53ff, Hansen 2015: 100ff). I madkundskab pakker begrebet "grundsmag" flere informationer sammen om det salte, det sure, det søde etc. og danner dermed grundlag for en sammenhængende forståelse af grundsmages betydning. Når en elev i madkundskab har udviklet fornemmelser og forståelse af begreberne grundsmage og tekstur, har eleven parate begrebsskemaer om disse fænomener.

De tre repræsentationsformers måder at bearbejde omverdenen på er altid til stede og kan inddrages som ressourcer i undervisningen. Når flere repræsentationsformer virker sammen for at bearbejde et indhold i undervisningen kaldes det *multimodalitet* (Hansen 2015: 100ff, Brodersen og Gissel 2015: 332ff). Imidlertid kan man opdele de tre, således at vi nu står med seks repræsentationsformer, og på den måde fremstår der et skarpere billede af, hvordan multimodale aktiviteter kan planlægges og gennemføres (Hansen 2011: 39ff, Hansen 2015: 100ff).

Figuren nedenfor er en tilvirket version af Hansens figurer, og her er den symbolske repræsentationsform både sprog og begreber, men også symboler som fx formler. Den billedlige repræsentationsform dækker både konkrete sansekvaliteter, som fx en billedserie af tilberedning af tomatsovs i en kogebog. Hertil kommer også diagrammet, der er en mere abstrakt billedlig fremstilling, fx et søjlediagram over vitaminer. Den kropslige repræsentationsform er den kropslige fornemmelse af bolledejens beskaffenhed, det er også fornemmelse af interaktion med en eller flere genstande, idet der i æltning af bolledej kan være en ske i brug. I nedenstående figur 3.1 ses repræsentationsformerne, deres funktion og nogle eksempler:

KROPSLIG		BILLEDLIG		SYMBOLSK	
kropslig	genstandsmæssig	billedlig	diagrammatisk	sproglig	symbolsk
Oplevelse og erfaringer med noget gennem taktile og kinæstetiske fornemmelser	Oplevelse og erfaringer med noget gennem interaktion med genstande	Oplevelse og erfaring med identifikation og konkret billedlighed med noget	Oplevelse og erfaring med abstrakt lighed med noget gennem repræsentation af strukturer og relationer	Oplevelse og erfaring af sammenhæng i noget gennem pakkede informationer i sprog og begreber	Oplevelse af lovmæssig af sammenhæng i noget gennem pakkede symboler i fagsprog, fx kemiske formler
Smagning af tomatsovs	Æltning af dej	Billedserie af grundsmage på en plakat	Søjlediagram over vitaminer og mineraler i en ret	Fagtekst, opgavetekst, digt om råvarer og måltider	Kemiske formler for aromastoffer

Figur 3.1: Repræsentationsformer og deres funktion

At gøre et emne tilgængeligt på en multimodal måde er i første omgang at åbne flere indfaldsveje til emnet. I den forstand kan multimodalitet være et aspekt af fordybelse, fordi det samme emne repræsenteres i hoved og krop på eleven. Imidlertid er det også vigtigt, at de forskellige aktiviteter funktionelt udfordrer den samme genstand på forskellige måder.

Går vi til de to cases Præsentation af grundsmage (I) side 84ff og Tilsmagning af tomatsovs side 94ff, er eleverne først i forløbet primært blevet præsenteret for grundsmage via begreber og karakteristika, dertil kommer diagrammer med eksempler på råvarer fra lærerens oplæg og fra elevhæfter (symbolsk og billedlig repræsentationsform). Dernæst tilbereder grupperne hver en ret, primært gennem kropslige og genstandsmæssige repræsentationsformer, og endelig tilsmager eleverne tomatsovsen, hvor der her kan kobles mellem deres abstrakte begreber om grundsmage og deres konkrete fornemmelser for grundsmage.

### FORANKRING OG UDVIDELSE – SKABER MULTIMODALE OPGAVER FOKUS FOR ELEVERNE?

Som det fremgår, kan man koble forskellige modaliteter til det samme indhold. Spørgsmålet er, hvor tydelig koblingen er. Målet med multimodale aktiviteter er at styrke elevens muligheder for at tilegne sig en dybere forståelse og flere færdigheder om indholdet. Hvorvidt multimodale aktiviteter skaber fokus og lægger op til, at eleven kan gestalte mening, kan vi anskue gennem begreberne forankring og udvidelse. Det drejer sig om, hvorvidt modaliteterne indbyrdes *forankrer* eller indrammer betydninger i et indhold eller om modaliteterne *udvider* spillerummet.

## Forankring kan være

1. et billede, der specificerer en tekst, og her er forankringen en *illustration*
2. en tekst, der specificerer et billede, her er forankringen en *indramning af bestemte betydningselementer* i billedet
3. tekst og billede, der parafaserer hinanden, her er forankringen en *forklaring*

### 1. Forankring som illustration: Billedet konkretiserer teksten



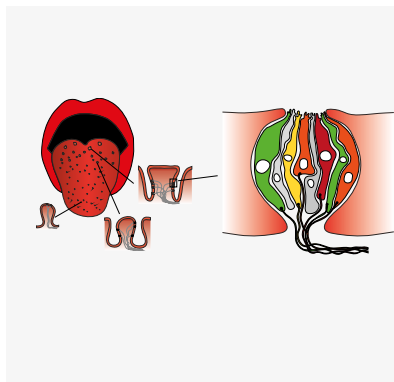
Pigerne i klassen tester deres madmod på melorme.

### 2. Forankring som specificering: Teksten gør billedet mere specifikt



Oksemørbrad med hasselbackkartoffel, bearnaisesauce og smørstegte svampe og asparges.

### 3. Forankring som forklaring: En modalitet gør meningen med noget mere klart



Smagsløgene på tungen kan alene registrere fem forskellige smage, som kaldes for grundsmage, nemlig surt, sødt, salt, bittert og umami. Der er omkring 9000 smagsløg på tungen, som hver er samlinger af ca. 100 smagsceller.

Disse smagsceller har receptorer, der opfanger smagsstoffer (molekyler) fra mad og drikke. Herfra går der besked til hjernen og grundsmagen kan registreres og bestemmes. Hver celle kan kun opfange én grundsmag.

## Udvidelse kan være

1. tekstens billede kan ligne indholdet, og her er udvidelsen *lighed*
2. tekst og billede der supplerer hinanden, her er udvidelsen en *afløsning*
3. tekst og billede der står modsætning til hinanden, her er udvidelse en *kontrast*

### 1. Udvidelse som lighed: To modaliteter ligner hinanden



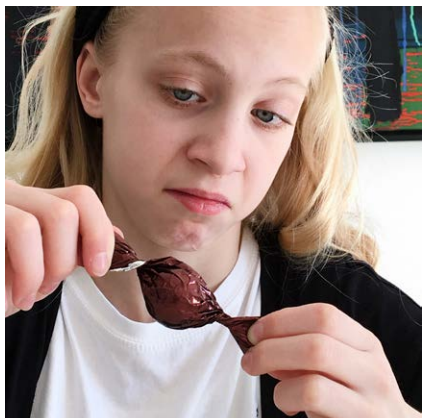
Udskæring af brød.

### 2. Udvidelse om supplement: To modaliteter føjer noget forskelligt til



Til bruschetta kan du anvende forskellige typer brød, fx flutes.

### 3. Udvidelse om kontrast: Verbalteksten står i kontrast til billedet



Mørk chokolade er et hit hos ungdommen.

Med begreberne repræsentationsformer, multimodalitet, forankring og udvidelse kan man kaste et blik på undervisning i smag. Det kan være en analyse af undervisningsplaner og af læremidler: Hvordan støtter den planlagte undervisning eleven i at give form til praktiske og teoretiske erfaringer om smag? Det kan også være en analyse af den gennemførte undervisning: Hvilke modaliteter var i spil, og hvordan lagde disse modaliteter flere veje til smag ud for eleven?

## KOMMUNIKATION OM SMAG: DEN UNDERSØGENDE SAMTALE (IC-MODELLEN)

“Undersøgelseslandskaber” er hos Alrø et al. en metafor for, hvordan elever gennem undersøgende samtale (Inquiry Corporation Model) om det faglige indhold kan komme i kontakt med indholdets struktur og dets væsentlige elementer (Alrø et al. 2005). Modellen er udviklet i fagdidaktisk regi i faget matematik. Imidlertid kan det læringsteoretiske perspektiv transformeres til andre fag, også madkundskab og undervisning i smag, og her er handlinger omkring det undersøgende aspekt afgørende for dialogens udvikling. Udgangspunktet er, at eleven allerede har en opmærksomhed på og et sprog om det foreliggende emne. Perspektivet bestemmes af elevens viden og færdigheder, hans interesse i opgaven, hans intentioner med opgaven, hans faglige vaner i bred forstand. Dermed er dialogen også karakteriseret ved uforudsigelighed, risikovillighed og ligeværd (Alrø & Skovsmose 2005: 7) Den teoretiske baggrund for den undersøgende samtale er dels hentet i en pragmatisk, filosofisk tradition om talehandlinger og i en sociokulturel tradition (Alrø et al.: 1999). Vi skal kort se på modellens teoretiske baggrund.

I en sociokulturel tradition anskuer man elevens interaktion med omgivelserne som helt afgørende for at kunne lære noget nyt (Tanggaard 2016, Dysthe et al. 2003). Sprog, kommunikation og tænkning er tæt forbundne. Vi er i verden, og verden er i os, som litteraten Poul Borum engang har bemærket.

Bahtin har sagt det samme på en anden måde, nemlig at “ethvert ord vi bruger er fuld af ekkoet af tidligere brugeres stemmer” (Dysthe 2003: 54). Sprog er ikke blot et beskrivelsesredskab, sprog er også handling, og sprogets forskellige talehandlinger kan, pragmatisk set, hæmme eller fremme elevens adgang til at lære noget om det emne, som er i fokus. (Alrø & Skovsmose 1999: 197f).

Ser vi på samtalemønstre i klasserummet, så strukturerer de elevens muligheder for selvstændig refleksion. Ét samtalemønster kan karakteristisk være

lærerens faglige præsentation af et emne, hvor han skridt for skridt fremlægger centrale elementer i emnet og følger op med kontrolspørgsmål til elevernes forståelse. Her drejer samtalemønsteret sig om, at eleverne skal tilegne sig indholdet af informationer. Et andet samtalemønster kan være, at læreren spørger ind til elevernes forståelse og til deres egne ræsonnementer om et emne ved at anvende dialogiske talehandlinger – sigtet hermed er dels at fremme elevernes oplevelse af ejerskab og dels at fremme deres indsigt i emnet gennem selvstændig refleksion. Den undersøgende samtale er et eksempel på det sidste samtalemønster. Vi skal først se på grundelementer i den type samtale og dernæst bruge dem som analysekategorier i nogle lærer-elevsamtaler om smag og madkundskab.

En undersøgende samtale kan finde sted mellem både lærer og elev og mellem elever, og den faglige progression kan opstå, hvis dialogen gennemløber forskellige faser. Nedenstående dialogiske talehandlinger er omdrejningspunkter i undersøgelseslandskabet. Faserne karakteriseres og skelnes fra hinanden gennem verberne “kontakte”, “opdage”, “identificere”, “advokere”, “tænke højt”, “udfordre” og “evaluere”:

- *Kontakte* er at tune ind, at komme på bølgelængde med elevens forståelse, at være opmærksomt tilstede, stille undersøgende spørgsmål, støtte og bekræfte elevens små skridt og forslag.
- *Opdage* er et spadestik dybere, hvor man zoomer ind på det faglige emnes grundbegreber for at udforske og afprøve. Her kan der stilles hypotetiske, undrende, udvidende og afklarende spørgsmål. Læreren kan fx gennem elevens formuleringer og hans netværk af begreber få adgang til at se elevens perspektiv.
- *Identificere* vil sige, at deltagerne anskuer det faglige indhold mere præcist, gør det synligt og formulerer principper på baggrund af deres opdagelser. *Advokere* indebærer, at man har udviklet en perspektivbevidsthed og kan foreslå forskellige idéer eller fremgangsmåder og kan begrunde dem over for andre.
- *Tænke højt* drejer sig om at udtrykke tanker, idéer og følelser, mens man er i gang med undersøgelsen. Halvfærdige idéer formuleres højt, således at deres værdi er tilgængelig og kan vurderes i samarbejde med andre.
- *Reformulere* betyder at gentage, at parafrasere eller bekræfte en forståelse af, hvad man ved eller ikke ved nu. Det kan også være at fuldende hinandens sætninger for at samle op på det endnu usagte (det, der ikke er tænkt højt).
- *Udfordre* vil sige at problematisere det, der mangler at blive undersøgt, eller

det at udfordre fastlåste opfattelser. I lærerens tilfælde indebærer det at stille faglige synsvinkler til rådighed, som eleven endnu ikke er fortrolig med, han kan introducere et vendepunkt i undersøgelsen.

- *Evaluere* betegner parternes drøftelse af, hvorvidt og hvordan undersøgelsen bidrog til en forståelse eller forvirring. Det kan også være parternes feedback, bekræftelse, ros, opbakning eller kritik.

Hvordan ser undersøgelseslandskabet ud i udvalgte sekvenser i undervisning om smag? Casen "Smagens Dag, præsentationer og smagning" kan vi ved hjælp af begreberne fra IC-modellen analysere nærmere.

6. klasse har madkundskab. Sidste gang var der i anledning af Smagens Dag fokus på de fem grundsmage og smagssansen. Her smagte eleverne på fødevarer, der hver repræsenterede en grundsmag, ligesom de fik gennemgået de fem sanser, der er i spil, når man smager. Læreren indleder timen med at minde eleverne om sidste gang, og en elev nævner de fem grundsmage.

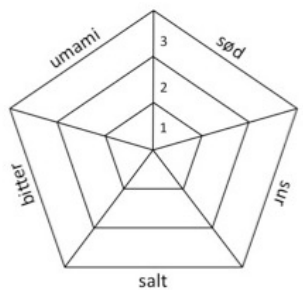
Herefter demonstrerer læreren, hvordan man skal udfylde en smagefemkant, hvis man fx smager på chips. På tavlen har hun tegnet en smagefemkant. Feltet salt skraveres mest. Eleverne bliver nu fordelt i fem grupper, der svarer til de fem grundsmage. Når de har lavet smagsprøver og retter, skal de fremlægge, smage og udfylde smagefemkanterne.

Et sammendrag af casen "Smagens Dag, præsentationer og smagning", se casen i sin fulde udstrækning side 102

Casen refererer til "Smagefemkanten", et læremiddel, hvor eleverne smager og bestemmer styrken i en grundsmag fra 1 til 5.

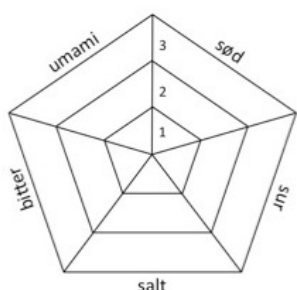


Fødevare/Ret: \_\_\_\_\_



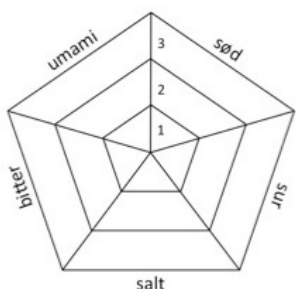
© Smagens Dag

Fødevare/Ret: \_\_\_\_\_



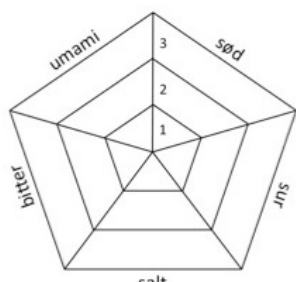
© Smagens Dag

Fødevare/Ret: \_\_\_\_\_



© Smagens Dag

Fødevare/Ret: \_\_\_\_\_



© Smagens Dag

Smagefemkanten, hentet fra [www.smagensdag.dk](http://www.smagensdag.dk)

Sekvensen lægger op til “at opdage” emnets forskellige begreber. Eleverne præsenteres for grundsmagene og smagefemkanten, og læreren har mulighed for at gå på opdagelse i elevernes forståelse af grundsmage og af deres greb om fremgangsmåden i smagefemkanten. Læreren præsenterer opgaven uden videre dialog, hun følger ikke op med kontrolspørgsmål eller med spørgsmål fra eleverne. Arbejdet starter, og eleverne arbejder intensivt med at transformere opskrifter og beskrivelser til smagsprøver, der kan stå klar til tiden. De skal nå meget i hver gruppe inden for den lille time, der er afsat.

I de næste eksempler har vi med en kantet parentes [ ] markeret de vægtigste dialogelementer:

### SMAGSPRØVE, SALT

Dreng: “Vi har lavet kylling med bacon omkring og kylling i soya. Så er der chips, bacon og fetaost.”

En pige spørger: “Hvad skal vi starte med?” [kontakte]

Dreng: “Bare tag det hele op på tallerkenen!”

Lærer: “I skal huske at udfylde smagefemkanten, så I skal smage en ting ad gangen.”

Eleverne smager og udfylder femkanter. [identificere]

En pige spørger, mens hun smager på kylling: “Er den bitter? Er det umami? Hvad er umami?”

“Ja, det ved jeg heller ikke,” siger en anden pige og fortsætter: “Det er lidt ligesom tomater.”

Hun siger dernæst til læreren: “Jeg ved ikke rigtig, hvad det der umami er.”

Lærer: “Det kan jeg godt forstå, det er også svært at forklare.” [opdage, identificere]

Fra Case – Smagens Dag, præsentationer og smagning

I dette replikskifte er undersøgelseslandskabet begrænset til at opdage og identificere salt, og samtalen drejes i retning af umami. Det er imidlertid tvivlsomt om umami eller fravær af umami bliver opdaget eller identificeret. En af pigerne er på sporet med bemærkningen “det er lidt ligesom tomater”, og samtalen slutter her med lærerens bemærkning: “Det kan jeg godt forstå, det er også svært at forklare.” Hvorvidt drengenes forhandling efterfølgende kaster mere lys på sagen er dog en mulighed. Lad os se på selve smagsprøven af retter med umami.

## SMAGSPRØVE, UMAMI

Pige: “Vi har lavet to saucer. Den ene er med gulerod og forskellen er, at den der er med champignon og parmaskinke i.”

Lærer: “Hvad med smagsprøverne? I skal huske at smage på dem. Og prøv at smage den tomat sauce uden champignon først og se, om I kan smage forskel. Kan I smage forskel på tomat saucerne?” [opdage, identificere]

“Ja,” siger en pige og peger på den med champignon, “Den der har mere smag – den smager godt.” [opdage, identificere]

En anden pige kan ikke rigtig smage forskel. En dreng bliver spurgt, hvad han synes, men han er mere optaget af at få spist og sat i opvaskemaskinen end af at smage og vurdere.

En pige: “Jeg kan bedst lide den her (peger på den uden umami), for jeg kan godt lide det der lidt sure.” [opdage, tænke højt]

Case – Smagens Dag, præsentationer og smagning

Også i dette tilfælde er samtalestrukturen centreret omkring opdage og identificere, men det kommer ikke til at dreje sig om umami som smag. Samtalen fokuserer på det at kunne lide eller ikke at kunne lide. Ved Smagens Dag er det primære mål ikke at fælde smagsdomme i undervisningen. Målet er i højere grad at bruge smagen som analyseredskab.

Som vi ser i ovenstående klip er samtalestrukturen primært centreret omkring “at opdage” og “at identificere” og på en common sense-måde, hvor faglige begreber om grundsmagenes karakteristika ikke er på banen. Elementerne “at advokere” og at “tænke højt” er der måske tilløb til i elevdialoger. Elementerne “at reformulere”, “at udfordre” og “at evaluere” er slet ikke til stede i samtalestrukturen ved disse præsentationer, hverken initieret af læreren eller af elever. Det refleksionsniveau, som disse samtaleformer lægger op til, bliver ikke – i hvert fald i den eksplicitte samtale – aktiveret.

Med afsæt i casen kan man kaste et didaktisk og metodisk lys på, hvordan den undersøgende samtale om smag kan analyseres og kvalificeres (se i øvrigt kapitel 4 med hensyn til empirisk metode):

- Refleksion over elevernes *udbytte* set i forhold til mål med enkelte sekvenser og forløbet som helhed.
- Refleksion over *kvaliteten* i dialogen og den fremgangsmåde, som læreren anvender for at styrke elevernes beskrivelser, begrundelser og forklaringer på smag.
- Refleksion over *alternative* dialogmuligheder i den pågældende smagsundervisning.
- Refleksion over tiltag om elevers *metakognitive* handlinger, det vil sige handlinger hvor eleverne støttes i at få øje på dialogiske situationer, der influerede kvalitativt på deres blik på smag og ændrede sig kvalitativt.
- Refleksion over *relevansen* af den valgte teoretiske optik, det vil sige refleksion over IC-modellens anvendelighed, dens muligheder og grænser i henseende til at kunne kvalificere sprog og begreber om smag.
- Refleksion over casen som empiri, det vil sige *kritiske*, metodiske refleksioner over mulige alternative observationspunkter til en anden undersøgelse af dialog om smag.

Teorier og begreber kan oplyse og medvirke til at beskrive og give mening til et givet udsnit af en virkelighed, der drejer sig om smag. Teorier kan fungere som optikker at se med, som værktøj i brug i praksis, som tolkning af sammenhænge og som kritik. I dette kapitals sidste del har vi som eksempler udfoldet læringsteoretiske begreber om repræsentationsformer og om multimodalitet. Vi har også præsenteret begreber om dialogiske samtaler, såkaldte undersøgelseslandskaber, som elever kan indgå i. Begge de to teoretiske tilgange kan medvirke til, at man i nærbillede stiller skarpt på aspekter af smagsundervisning.

---

## LITTERATUR

- Alrø, Helle & Ole Skovsmose (2005): *Undersøgende samarbejde i matematikundervisningen – udvikling af IC-Modellen*. Aalborg 2005. Institut for Uddannelse, læring og filosofi.
- Alrø, Helle & Ole Skovsmose (1999): *Samtalen som et støttende stillads*. I: *Stilladsring – en pædagogisk metafor*. Århus. KLIM.
- Alrø, Helle & Ole Skovsmose (2004): *Dialogue and Learning in mathematics education. Intention, reflection, critique*. Norwell, MA, USA. Kluwer Academic Publishers.
- Andersen, Hanne Leth (2008): *Bevidsthed om*

- læring i uddannelserne: Progression, portfolio og entrepreneurship. Arbejdsrapport 2008, I. Center for undervisningsudvikling. AaU.
- Brodersen, Peter et al. (2015a): Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet. København. Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, Peter et al. (2015b): Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen. København. Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, Peter (2017a): Elevers virksomhed – med smagen i centrum i madkundskab. En didaktisk model om elevers æstetiske, analytiske, håndværksmæssige og kommunikative virksomhed. Smag for livets hjemmeside.
- Brodersen, Peter (2017b): Smagsoplevelse og fordybelse. Elevers virksomhed i en æstetisk funderet didaktik. I Hedegaard, L & Leer, J. (2017): Perspektiver på smag, Smag #06.
- Bruner, Jerome (1970): Uddannelsesprocessen. København. Gyldendal.
- DeCosta, Patricia, Møller, Per, Frøst, Michael Bom, Olsen, Annemarie (2017): Madmodige børn, Smag #05 2017.
- Dolin, Jens (2013): Progression. I: Damberg et al. (red.): Gymnasiepædagogik. København. Hans Reitzels Forlag.
- Eisner, Elliot (1997): Pædagogikk-kritik. Fra Dale, E.L.: Skolens undervisning og barnets udvikling. Oslo 1997. Ad Notam Gyldendal.
- Eisner, Elliot (1991). The Enlightened Eye. New York, NY: Macmillan.
- Ejrnæs, Morten et al. (2012): Vignetmetoden. Sociologisk metode og redskab til faglig udvikling. Akademisk Forlag.
- Gissel, Stig Toke (2016): Mediedidaktik – i teori og praksis. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Thomas Illum (2011): Repræsentation af indhold. Fra Hansen & Skovmand: Fælles Mål og Midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis, KLIM.
- Hansen, Jan Tønnes & Klaus Nielsen (1999): Stilladsering – en pædagogisk metafor. Århus. KLIM.
- Hansen, Thomas Illum (2012): Udtryk og medier. Fra Graf et al.: Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler. KLIM.
- Hansen, Thomas Illum (2015): Æstetik og fordybelse. I: Brodersen, Peter et al. (2015): Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen. København. Hans Reitzels Forlag.
- Hiim, Hilde & Hippe, Else (2007). Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. København: Gyldendalske boghandel.
- Laursen, Per Fibæk: Teori og praksis. I: Laursen & Kristensen: Pædagogikhåndbogen. København. Hans Reitzels Forlag.
- Rymann, Eva (2015): Umami – det er da en grundsmag. Lokaliseret 09.11.17 på <http://www.smagforlivet.dk/artikler/umami-det-er-da-en-grundsmag>.
- Schutz, Alfred (2005). Hverdagslivets sociologi. København. Hans Reitzels Forlag.
- Smagens Dag: <http://smagensdag.dk/> (20.11.17)
- Sutton, David (2005): Synesthesia, Memory and the taste of Home. Fra Korsmeyer: The taste culture reader. Berg, Oxford, New York.
- Tanggaard, Lene (2016): Læring. Fra Larsen (red.): Pædagogik og lærerfaglighed. Hans Reitzels Forlag.





---

## 4. SMAG OG CASE I PRAKTIK OG PROFESSIONSOPGAVER

---

I dette kapitel tager vi tråden op fra kapitel 1 og kapitel 3 og stiller skarpt på, hvordan man kan arbejde systematisk med casen som empirisk metode. Man kan nemlig underbygge svarene på sin problemstilling ved hjælp af data, og data kan også være i form af casemateriale. Og man kan supplere og underbygge vægten af anden empiri, fx observationer eller interviews, som man har indhentet til at belyse sin problemstilling med.

Intentionen er at beskrive og begrunde, hvordan casemetoden kan kvalificere empirien qua sit samspil med andre metoder, og hvordan casemetoden kan kvalificere et bachelorprojekt om smag.

Kapitlet er delt op i fire afsnit. Først præciserer vi, hvad empiriske metoder er (1). Dernæst beskriver vi, hvordan man kan klargøre og sortere sine data ved at gå struktureret til værks (2). I afsnittet om caseskribentens opgaver skitserer vi nogle hovedpunkter for skribentens iagttagelser, hans inddragelse af andre aktører og selve skrivearbejdet, der forestår (3). Endelig fokuserer vi på, hvordan casen kan indgå i et professionsbachelorprojekt (4).

---

### HVAD ER EMPIRI OG EMPIRISKE METODER?

Empiri kommer fra det græske 'empeiria', der betyder erfaring. Indsamlet empiri er konkrete, systematiske iagttagelser og erfaringer fra et bestemt udsnit af en praktisk virkelighed. Det kan fx være observation af og interview med elever, der gør erfaringer med tilsmagning af en suppe. Empiri kan anvendes som belæg for videnskabelige begreber, den kan understøtte argumentation og teorier, og empiri kan bidrage til at underbygge beslutningsgrundlaget for en didaktisk handling, fx anvendelse af "Smagefemkanten" i forbindelse med gruppearbejde, som vi så et eksempel på i kapitel 3.

Traditionelt deler man empiri op i tre metoder, observationsmetoder, spørgemetoder og dokumentarmetoden (Launsø et al. 2016: 111ff). Vi tilføjer som nævnt en fjerde metode, casemetoden.

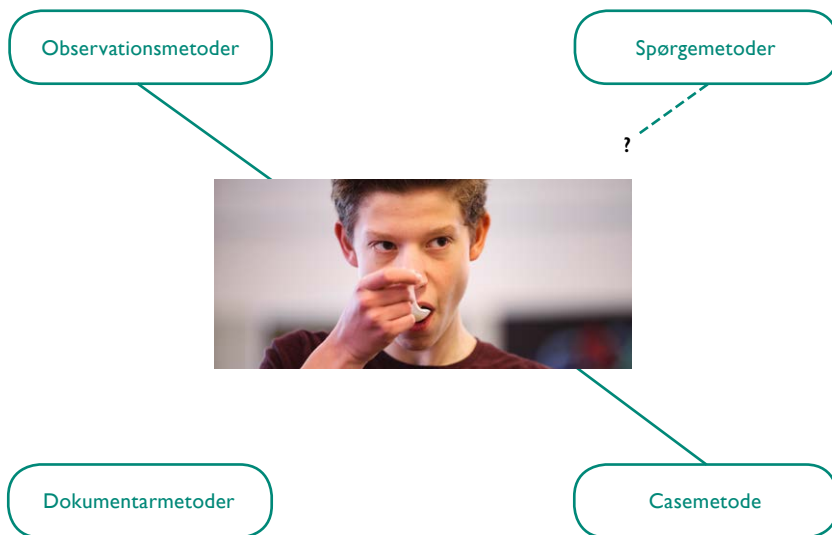
I kapitel I beskrev vi en case som et virkelighedstro, et autentisk tilfælde, et eksempel på en eller flere situationer og begivenheder fra praksis. Casen kan fremstå i form af en tekst, et lydclip, en videoptagelse eller en tegneserie. Casen kan godt nok trække på en eller flere af de tre andre metoder, men det karakteristiske ved casemetoden er dens narrative tilsnit: Elever og lærer anskues som aktører, der handler i forhold til nogle mål, og de er situeret i et miljø med adgang til forskellige midler og redskaber. Det, der driver casens narrative handling fremad, er de mulige vanskeligheder og hjælpeforanstaltninger, som fx eleven kan komme ud for eller betjene sig af for at kunne løse opgaverne i undervisningen (Bruner 2004: 43f).

### **Vi har hermed fire empiriske metoder**

- Observationsmetoder (der kan være højt og lavt strukturerede), videoptagelser eller stillbilleder. Her kan vi hente data om handlinger og handlingsmønstre, fx fra faget madkundskab, hvor grundsmage er på dagsordenen.
- Spørgemetoder så som spørgeskema, interview og samtaler. Data giver typisk adgang til oplevelse, følelser, beslutninger eller handletendenser hos deltagere i det virkelighedsudsnit, man arbejder med. Hvordan oplever elever fx, at de tog beslutninger under en tilsmagning?
- Dokumentarmetoder i form af fx elevprodukter, logbøger, test eller mødereferater. Her fortæller data om baggrunde for oplevelser, beslutninger eller handlinger. Her kan fx elevernes indkøbslister til udvalgte retter eller en test om viden i grundsmage anvendes.
- Casemetoder, der er sceniske beskrivelser af udvalgte situationer eller forløb, og som giver informationer om handlinger og handlingsmønstre, fx som ovenfor nævnt under en tilsmagning.

Som figur 4.1 nedenfor illustrerer, så kan man kombinere flere slags empiri til at hente data om den samme genstand. I dette tilfælde planlægger man at udvikle casebeskrivelser på baggrund af observationer af et gruppearbejde om tilberedning af en suppe, og man overvejer at inddrage interviews for at få noget mere at vide om deltagernes bedømmelser af smagsforandringer under tilsmagningen i undervisningen.





Figur 4.1: Kombinationer af empiri

Alle fire empiriske metoder kan bringes i spil. Naturligvis alt afhængig af, hvilke data man vil have fra hvilke elementer i undervisningen. Når man etablerer et videnskabeligt grundlag om det, man undersøger, skal metoden, hvormed man henter data, være systematisk og gennemsigtig. At få adgang til data er ofte ikke problemet. Det er sorteringen af data, der kan blive vanskelig. Mængden af data kan vokse til en uoverskuelig masse, og ligeledes kan selve karakteren af data blive diffus, hvis alle observationer, interviews og casebeskrivelser ligger i en bunke, hvor alt er lige godt eller dårligt. Her mangler data struktur og sammenhæng, og man føler sig tæt på at afgang ved datadøden.

Spørgsmålet er, hvordan datamængden kan struktureres og give mening. For at kunne beskrive genstanden for undersøgelsen, skal man kategorisere og sortere data. Egentlig allerede i mulige data før undersøgelsen, og især undervejs i og bagefter undersøgelsen. Vi skal nu se på nogle generelle regler for sortering af data.

---

## SORTERING AF DATA I KVALITATIVE UNDERSØGELSER

Kvalitative undersøgelser som fx casemetoden er organiseret og designet, således at det bliver muligt at identificere meningen i et fænomen, en begivenhed,

en aktivitet. Mening – sådan som begivenheden fremtræder for både iagttageren og for de involverede parter. Mening kan fx dreje sig om aktiviteten på billedet i starten af dette kapitel, en aktivitet, der drejer sig om at identificere og analysere forandringer under tilsmagning af en suppe.

Hvis undersøgelsesgenstanden er “elevers dialogiske forhandling om grundsmage”, så er det beskaffenheden af eller “hvordanheden” i elevernes dialog om smag, som den finder sted, der skal beskrives og analyseres.

## SORTERING AF DATA

For overhovedet at kunne ordne data er det et must at formulere nogle *regler* for, hvilke data vi ønsker at hente om genstanden, hvordan disse data kan sorteres, og ud fra hvilke kriterier sorteringen gennemføres. Reglerne skal defineres så tilpas tydeligt, at det er let for andre at gennemskue begrundelser og fremgangsmåder. På den måde tilstræbes transparens og åbenhed.

I det følgende anfører vi, inspireret af Peter Dahler-Larsen (2002), fem regler for sortering af data, som man kan anvende i sin kvalitative undersøgelse. De anførte regler nedenfor udspringer af nogle gængse videnskabelige krav til kvalitativ analyse. Der er et krav om *gyldighed* (er der en tydelig sammenhæng mellem data, genstanden man undersøger og problemstillingen, man spørger med?) og der er et krav om *intersubjektivitet* (vores data skal kunne deles med andre). Dertil kommer tre andre krav, nemlig om *autenticitet* (vi anvender originale data fra fx optagelser, udskrifter, dokumenter), *inklusionsreglen* (vi medtager alle data, også skæve og mærkværdige) og *transparensreglen* (vi tilstræber gennemskuelighed i kriterier og procedurer i behandlingen af data). De fem regler er: 1) der skal være sammenhæng mellem data og problem, 2) data skal være identificeret og afgrænset, 3) data skal være udbredt, 4) flere data skal hænge sammen, 5) metode og data skal være kommunikativt tilgængelig.

I et tænkt eksempel vil to bachelorstuderende inddrage cases. De første spørgsmål er: Hvilket didaktisk tema om smag og hvilken problemstilling vedrørende smagsundervisning skal casen sige noget om? Hvilke teorier om smag og smagsundervisning og/eller anden empiri om smag kan bidrage til at skærpe blikket i analysen af casen? Hvilke analysebegreber skal vi anvende til at analysere casen og helheden med? Vi prøver nu at følge de to studerendes design af deres undersøgelse.

### ad. 1: Der skal være sammenhæng mellem data og problem

Problemstillingen kan være relativt åben, eller den kan være hårdt afgrænset. Om det ene eller det andet er tilfældet er ikke afgørende for ønsket om regler. Det afgørende er, at data kan fortælle noget om centrale elementer i genstanden, om dens beskaffenhed og om problemstillingen.

I det tænkte eksempel vil de to bachelorstuderende gerne undersøge, hvordan elever arbejder dialogisk med og tilegner sig fagbegreber om grundsmage i et gruppearbejde. Endvidere ønsker de studerende at hente data om elevernes tilsmagning af en ret, herunder deres æstetiske vurderinger. Empiri fra gruppearbejdets dialogiske aspekter er vigtige for projektet. Figur 4.2 viser gruppearbejdets placering i forløbets helhed.



Figur 4.2: Casen fokuserer på gruppearbejdet i forløbet

Kvalitativ empiri fra gruppearbejdet kan hentes i form af observationer, case-beskrivelse samt interviews.

### ad. 2: Data skal være identificeret og afgrænset

Aspekter ved undersøgelsesgenstanden skal udpeges, afgrænses og præciseres. De studerende har valgt at undersøge tre aspekter, nemlig

- A. Inddragelse af fagbegreber om udvalgte grundsmage og argumentation herfor
- B. Forhandling om grundsmage (forslag, argumentation, afvejninger)
- C. Tilsmagning og æstetiske skøn i udvalgte situationer

Næste skridt er at præcisere genstanden, så vi kan iagttage den mere fokuseret i virkeligheden. Det indebærer, at fx b. "forhandling om grundsmage" skal beskrives sådan, at vi præcist ved, hvad der iagttages, når vi ser efter forhandlinger om grundsmage. Det kaldes en operationaliseret definition. Et eksempel på en operationaliseret definition kan i dette tilfælde være:

Når elever forhandler om grundsmage i gruppearbejde, så argumenterer de for, hvordan en grundsmag i en given ret får betydning for rettens smag som helhed, og eleverne foretager fx også afvejsninger af, hvordan graden af tilsætning hæmmer eller fremmer en rets velsmag.

I nedenstående eksempel er en del af empirien afgrænset via SMTTE-modelens tegnkategori (Andersen 2013). Genstanden for evaluering er punkt b fra de studerendes fokus på smag, nemlig “elevers forhandling om grundsmage”. Det første skridt i undersøgelsen er at iagttage og beskrive, hvad der sker i klasserummet. Næste led er at foretage en intuitiv tolkning af sammenhænge fra beskrivelsen:

Genstand	Plus-tegn på forhandling om grundsmage	Minus-tegn på forhandling om grundsmage
<b>Beskrivelse:</b> b. Forhandling om grundsmage	Elev A foreslår, at tilsætning af salt vil få suppen til at smage af mere.  Elev B tilslutter sig, fordi smagen er for neutral.	Elever tilsætter salt til suppen uden at have en dialog: “Vi skal vist også have lidt salt med” (...)
<b>Tolkning</b>	Gruppen virker fokuseret allerede før tilsætningen. De udveksler erfaringer med andre grundsmage. En elev beretter om sin mormor, der har fortalt om, hvordan sukker kan forstærke smag.	Eleverne er mere fokuseret på at blive færdige med retten end at forhandle om grundsmage under tilsætningen. De ser ud til at føle sig i tidnød.

Figur 4.3: Tegn eller indikatorer på forhandling om grundsmage

Så vidt ét aspekt af gruppearbejdet, forhandling om grundsmage. Nu zoomer vi ud og ser et overblik over de to studerendes undersøgelse af gruppearbejdet. I figur 4.4 ser vi tre faser i den analytiske proces. I fase 1 foretages der observationer og casebeskrivelser, i fase 2 noteres intuitive tolkninger af data fra fase 1. I fase 3 gennemføres analyser ved hjælp af teoretiske begreber, fx teorier om dialog eller teorier om æstetik.

	Genstand	Plus-tegn for forløbet	Minus-tegn for forløbet
	a. Inddragelse af fagbegreber b. Forhandling om grundsmage c. Tilsugning, vurdering, æstetik	Formuleret som antagelser	Formuleret som antagelser
Fase 1	Identifikation af tegn i forløbet (observation og casebeskrivelse)	Beskrivelse af hvem der gør hvad hvornår og med hvilke redskaber og hvilke konsekvenser a, b og c	Den samme procedure
Fase 2	Tolkning af observerede tegn i forløbet	Første tolkning af tegnenes betydning for a, b og c	
Fase 3	Teoretisk analyse af tegn i forløbet	Analyse af tegnenes betydning for a, b og c med afsæt i teoretiske optikker	

Figur 4.4: Matrix til undersøgelse og analyse af elevers gruppearbejde om smagsbegreber

### ad. 3: Data skal være udbredt

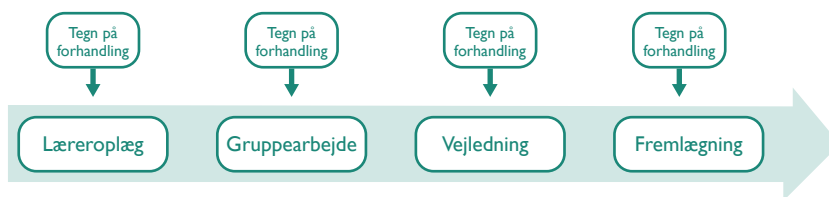
Hvis genstanden, som i dette tilfælde, er “at forhandle om grundsmage”, så er det vigtigt at identificere så mange tegn på elevernes forhandling om smag som muligt.

Man kan fx gennem minutobservationer eller videoptagelser indfange forhandlinger om grundsmage, ligeledes kan man gennem interviews fremkalde elevers opfattelse af, hvordan de ræsonnerede sig frem og blev enige om at afprøve noget under tilsætningen af grundsmage, eller man kan gennem elevernes skriftlige dokumenter opspore deres analyse og beslutninger. Det afgørende er, at der i flere situationer er en semantisk tæthed (Jørgensen et al. 2008), hvor flere stemmer og flere overvejelser om betydning af smag viser sig i elevernes forhandlinger om smag under en tilberedning eller i en færdig ret.

### ad. 4: Sammenhæng

De undersøgte aspekter har i visse tilfælde noget med hinanden at gøre. Sammenhæng drejer sig om, hvordan de identificerede aspekter og udbredelsen af dem giver mening for iagttageren og de iagttagne. I nedenstående figur er der opsamlet tegn fra fire forskellige aktiviteter, læreroplæg, gruppearbejde, vejledning og fremlægning. Spørgsmålet er, hvordan der i givet fald er en sammenhæng mellem lærerens oplæg til hvordan man kan forhandle om smag, elevernes forhandlinger i grupper, lærerens vejledning i grupperne samt endelig de fremlægninger, hvor eleverne præsenterer deres ræsonnementer og

beslutninger om smag. Også i dette tilfælde kan man opnå en tæthed i data, idet der hentes semantisk tæthed fra flere forskellige situationer.



Figur 4.5: Eksempel på sammenhæng mellem data

#### ad. 5: Kommunikativ tilgængelighed

Data skal gøres udvendige, og det vil sige, at de skal beskrives på en sådan måde, at udenforstående bliver i stand til at dele vurderinger af og få kritisk indsigt i datas værdifuldhed/mangelfuldhed. Her er det først og fremmest vigtigt at præcisere sin argumentation for, hvordan data er hentet, hvordan de er ordnet og anvendt ud fra hvilke kriterier. Gennemsigtighed i grundlaget for disse beslutninger er her en central del af bacheloropgaven: Hvordan er sammenhængen mellem problem, metode og konklusion? Hvori består de valg, som man har taget og de muligheder, man har fravalgt?

---

## HVAD ER CASESKRIBENTENS OPGAVER?

Caseskribenten, der også er observatør, arbejder fænomenologisk. Det vil sige, at han bevidst sætter parentes om sine egne fordomme og holdninger til, hvordan læreren eller elever bør handle i smagsundervisningen, eller hvordan rammerne bør være under de for ham at se rigtige omstændigheder.

Denne fremgangsmåde indebærer en vis langsomhed. Opgaven i en casebeskrivelse er at være åben og sensitiv over for det, der sker på arenaen. Dette gøres over tid ved først at nedfælde førstehåndsindtryk og dernæst at nuancere indtrykkene ved at skifte perspektiv og opsøge flere kilder, fx involverede lærere, elever eller medobservatører. De første beskrivelser skal ændres og suppleres ved at modtage feedback fra kilderne på det første udkast.

Caseskribenten er løbende opmærksom på, hvordan aktiviteterne og brug af læremidler medvirker til at generere mening eller skaber forstyrrelse, hvordan aktiviteterne fremkalder spontan energi i rummet, og hvordan aktiviteterne

kan fastholde tøven eller cementere en uopmærksomhed hos eleverne.

I beskrivelsen af praksis kan skribenten fastholde scener gennem korte, tabeauagtige fremstillinger af sine indtryk, og han kan beskrive udvalgte scener i en narrativ struktur, hvor lærere og elever samarbejder om noget.

Når man over et vist tidsrum tilegner sig stadig mere indsigt i arenaens kompleksitet og beskaffenhed, kan man beskrive dens problemstillinger med større detaljerigdom og præcision. Et mønster i deltagernes handlinger og dispositioner begynder at tage form.

### **Fremgangsmåde ved casebeskrivelse om smag**

#### **1. Find en arena og begræns den**

- Find en didaktisk kontekst om smag og fokuser på dens idé, mål, indhold, aktiviteter og læremidler.
- Noter tema og problemstilling om smag i undervisningen (stikord).
- Overvej det værdifulde i denne undervisningspraksis: Hvordan kan lærerens og elevernes handlinger hæmme og fremme kvaliteten i denne smagsundervisning?

#### **2. Undersøg arenaen**

- Nedfæld førstehåndsindtryk: Hvilke smagsaspekter er til stede hvor, og hvordan foregår de praktiske handlinger omkring de udvalgte smagsaspekter?
- Suppler eller revider førstehåndsindtrykket med flere uddybende indtryk, bemærk forskelle mellem førstehåndsindtryk og det elaborerede indtryk. Hvad beror forskellene på?
- Søg flere kilder til belysning af de samme indtryk. Forskellige elever har både fælles, men også forskellige opfattelser af smagsoplevelser og smagsaktiviteter.
- Overvej, hvordan de nye input belyser temaet. Hvori består det gode eller det dårlige, der sker i denne smagsundervisning?

#### **3. Beskriv arenaen**

- Sammenfat indtryk, fremhæv de stærkeste indtryk gennem uddybende beskrivelser, således at de fremstår som en rækkefølge af scener, der kan blive en "stedfortrædende erfaring".
- Brug verber til at karakterisere de bærende handlinger, fx spørger, sammenligner, konkluderer. Brug substantiver til at fremhæve de vigtigste

genstande, som aktørerne agerer med, fx decilitermål, røremaskine, smagefemkant.

- Minimér adjektiver, brug dem kun i citater eller i mindre passager, der beskriver aktørernes følelser og holdninger.
- Brug citater fra elever og lærer, citater der indrammer noget typisk eller bemærkelsesværdigt
- Skitser forløbet enten som eksempler på korte scener med fokus på smag eller som en sammenhængende narrativ struktur om smagsundervisning.

#### 4. Modtag feedback på arenabeskrivelsen

- Inddrag udvalgte parter, elever og lærere eller deltagende observatører til at kommentere dele af beskrivelsen eller hele beskrivelsen af sekvenser i undervisningen vedrørende smag.
- Bemærk, hvad de hæfter sig ved som de væsentligste steder i beskrivelsen af situationer omkring smagsoplevelser eller lignende.
- Bemærk, hvor beskrivelsen giver modstand: Er der noget forkert i beskrivelsen? Skal noget uddybes og ændres i udvalgte passager?
- Bemærk, hvordan beskrivelsen bliver yderligere mættet af disse kommentarer.

#### 5. Genbeskriv arenaen

- Overvej i lyset af kritikken, hvordan teksten kan genbeskrives, så den er passende loyal over for andres oplevelse og din egen oplevelse af fx aktørernes deltagelse i smagsoplevelser eller videndeling om smag.
- Begræns beskrivelsen, så de vigtigste scener træder tydeligt frem og belyser temaet.
- Beskær beskrivelsen og sorter passager fra, der er overflødige og kan forstyrre læserens adgang til at gøre stedfortrædende erfaringer med det væsentligste omkring smagsundervisningen.

Ovenstående fremgangsmåde er en tilpasset version fra Brodersen et al. 2015b: 181f.



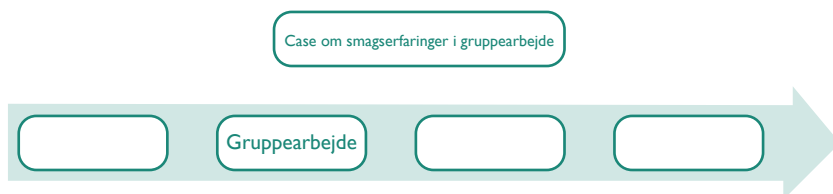
## HVORDAN KAN EN CASE INDGÅ SOM EMPIRI I PROFESSIONSBACHELORPROJEKTER?

Som nævnt i kapitel 1 er casen i bachelorprojektet både en erfaring og refleksion over egen praksis, fremstillet afhængigt af egen kontekst, man selv har deltaget i. Lad os igen følge to de bachelorstuderende i det tænkte eksempel.

De studerende vil gerne undersøge, hvordan elever arbejder med og tilegner sig fagbegreber om grundsmage i et gruppearbejde. Denne empiri fra gruppearbejdet er den vigtigste datakilde i projektet. De studerende klargør empiriindsamlingen ved at danne sig et overblik, der forløber i tre trin.

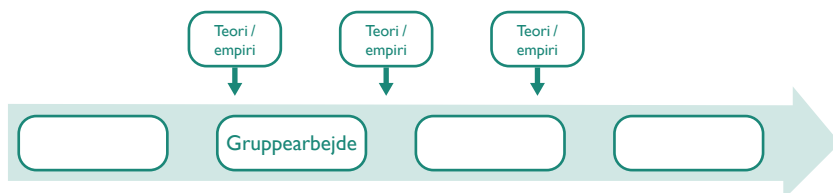
- Hvilket didaktisk tema skal casen sige noget om?
- Hvilke teorier og anden empiri kan bidrage i analysen?
- Hvilke analysebegreber skal vi anvende til at analysere casen og helheden med?

Figur 4.6 drejer sig om det didaktiske tema, det første trin, her set med spørgsmålet: "Hvilke smags erfaringer bliver tydelige i casen, og hvilke sammenhænge er der mellem smags erfaringer i casen og i forløbet som helhed?"



Figur 4.6: Sammenhæng mellem case og forløbets helhed

Dernæst, i trin to, vil de studerende trænge dybere ned i data ved at analysere og vurdere dem gennem teorier og andre empiriske undersøgelser. Figur 4.7 viser de studerendes tilgang i form af dette spørgsmål: "Hvilke teorier og hvilke andre undersøgelser kan bidrage til at kaste lys på problemstillingen og dine empiriske fund"?



Figur 4.7: Inddragelse af teorier og andre empiriske undersøgelser

Trin tre er en præcisering af genstanden, der drejer sig om, hvordan elever tilegner sig fagbegreber om grundsmage i et gruppearbejde. Her beslutter de studerende sig for at identificere de begreber om grundsmage, som eleverne faktisk inddrager (Figur 4.4 punkt a: inddragelse af fagbegreber). Desuden ønsker de studerende at vide noget om, hvordan elever forhandler om grundsmage og grundsmages indvirkning på en ret (Figur 4.4 punkt b). Endelig for det tredje vil de studerende gerne indfange elevernes vurderende og æstetiske udsagn (Figur 4.4 punkt c).

Casebeskrivelser er tidskrævende at indfange og anvende pga den komplekse sammenhæng, der skal skrives frem. Til gengæld kan cases bidrage til at fastholde sceniske billeder af udvalgte sekvenser, hvor dynamikker, dilemmaer og valg i smagsundervisning kan fremstå implicit og eksplicit. Casen kan i den forstand være medvirkende til at støtte empiriens validitet med "thick descriptions"(Rønn 2015: 88ff, Pecseli 2006).

I næste kapitel har vi samlet syv cases, nærbilleder af smag, smagsoplevelser og smagsundervisning.

---

## LITTERATUR

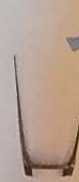
- Andersen, Frode Boye (2013): Tegn er noget vi bestemmer. Århus. Systime.
- Brodersen, Peter, Thomas Illum Hansen, Thomas Ziehe (2015): Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen. København. Hans Reitzels Forlag.
- Bengtsson, Tea T. & Ditte Andersen (2017): Narrativ analyse – tematisk, strukturel og performativ. In Järvinen: Kvalitativ analyse – syv traditioner. København. Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, Jerome (2004): At fortælle historier. København. Alinea.
- Dahler-Larsen, Peter (2002): At fremstille kvalitative data. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte (2015): Praksisfortællinger og lektionsbeskrivelser. Århus. In KvaN 103.
- Jørgensen, Per Schultz (1995): Generalisering i kvalitativ forskning. Fra Lunde og Ramhøj: Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab, Akademisk forlag, kap. 18.
- Jørgensen, Marianne W. & Louise Philips (2008): Diskursanalyse – som teori og metode. Frederiksberg. Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.
- Launsø, Laila, Leif Olsen & Olaf Rieper (2016): Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning. Munksgaard.
- Pécseli, Benedicta (2006): Kulturvidenskab for de pædagogiske fag. København. Reitzel.
- Rønn, Carsten (2015): Casebaserede undersøgelser. In KvaN 103.
- Rønn, Carsten (2006): Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne, Alinea.



**FORSK NINGENS DØGN**

Du skal nu selv være forsker! - C

**1**



Opfind din egen  
Smag æbler  
Prøv dig frem i  
gange

Lav nu den  
drik i et ny  
Sæt din egen  
smage-S-k

SMAG & LØVE

YS&B

- Sukker
- salt
- Citron
- Tomatjuice
- Grapejuice

**FORSK NINGENS DØGN**

Du skal nu selv

SMAG & LØVE

YS&B

Sukker



---

## 5. EN SAMLING CASES OM SMAG

---

I dette kapitel præsenterer vi syv cases fra undervisning, hvor smag er i centrum. Vi har valgt at bringe cases, der alle stammer fra delprojekter i Smag for Livet. Desuden er der tale om længere cases, således at læseren kan få et indblik i undervisningens kontekst og detaljer og selv kan gå på opdagelse i faglige og didaktiske pointer. Teksterne spænder over forskellige emner om smag, fx lærerens oplæg om grundsmage og elevernes arbejde hermed, tilsmagning af en tomatsovs, anvendelse af læremidler og smag samt etiske aspekter af smag i undervisningen.

De første to cases drejer sig om lærerens præsentation af de fem grundsmage, og vi følger her to forskellige måder at gennemføre det på. Den tredje case har fokus på tilsmagning af tomatsovs. I denne case er eleverne organiseret omkring en kogeø, og de smager først på en neutral tomatsovs og efterfølgende på en sovs, der skridt for skridt tilsættes de forskellige grundsmage. Case nummer fire har et læremiddel i centrum for undervisningen, nemlig "smagefemkanten", og casen lægger op til en analyse af, hvordan det lykkes eleverne at fordybe sig i de respektive smages karakteristika og styrke. Case nummer seks tager afsæt i dogmet om, at "man kan da altid smage på tingene", men kan man det og *skal* man det? Nogle etiske aspekter af smagspædagogikken er omdrejningspunkt for denne case. I den sidste case er smag og tekstur på dagsordenen: Hvordan kan en forståelse af tekstur indgå i undervisningen, og hvordan kan denne forståelse bidrage til at kvalificere elevernes begreber og samtale om smag?

	Cases	Didaktiske fokusområder
1	Præsentation af grundsmage (1)	Mål i undervisningen, multimodalitet, virksomhedsformer
2	Præsentation af grundsmage (2)	Smagsundervisning, didaktisk komposition, undersøgende samtale
3	Tilsmagning af tomatsovs	Tilsmagning, undersøgende samtale, evaluering og observation af tegn på læring
4	Smagefemkanten, et gruppearbejde om grundsmage	Smagsundervisning, organisering af undervisning, fordybelse
5	Smagens Dag, præsentationer og smagning	Organisering af undervisning, læremidler, smagning og fordybelse
6	Du skal smage	Smagspædagogik, smag og etik, personlig smag
7	Smagning med teksturkort	Tekstur, smagsanalyse, sprog om smag



## CASE – PRÆSENTATION AF GRUNDSMAGE (I)

6. klasse er på lejrskole. I klassen er der 8 drenge og 17 piger. Klassen skal gennem et struktureret oplæg på en times tid stifte bekendtskab med karakteristika ved de fem grundsmage. Det er endvidere hensigten, at eleverne umiddelbart efter oplægget skal kunne anvende deres viden om grundsmage i tilberedning af forskellige retter.

Klassen er placeret i fire “madgrupper” ved store borde med henholdsvis 6 og 7 i hver gruppe. Der er god plads mellem grupperne, og alle elever kan se det centrum, læreren taler fra. Bordopstillingen gør, at 6 elever sidder med ryggen til, og de må skiftevis dreje sig og tage notater. Bag ved læreren er en mindre bærbar tavle. På væggen hænger to plancher, en smagsguide, der viser ingredienser, hvor grundsmagene findes, og en oversigt over grøntsagers tilberedning, udskæring og smagsgivning “på 1000 måder”. Eleverne har fået nogle arbejdsark, hvor de skal føje stikord med karakteristika om grundsmagene ind i fem dertil hørende rubrikker. Opgaven har navnet *Fat smageskeen*.

Denne sammenklippede sekvens af oplægget varer lidt over et kvarter.

Klokken er 14.35, og læreren beder om ro og opmærksomhed, og hun åbner emnet:

“Nu skal vi gennemgå alle de ting, vi bruger i køkkenet til at løfte jeres smag med. Vi mennesker er indrettet sådan, at vi kan smage de fem grundsmage inde på vores tunge. Den har nogle smagsløg, og de er indrettet til at smage de her fem grundsmage, og når der er balance, når vi synes noget smager godt, så er det fordi, der er balance mellem grundsmagene.”

Læreren forklarer videre om smagsløg og forskellige zoner på tungen, hvor den er bedre til at smage grundsmagene end andre steder, og hun spørger til, om eleverne kender det. Nogle elever bekræfter, at de har prøvet det i madkundskab. Læreren tilføjer, at det søde er foran på tungen, og det bitre er bagved<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Nyere forskning viser, at det er en myte, at grundsmagene opfanges på bestemte områder af tungen. Alle tungens smagsløg er følsomme over for alle grundsmage, omend ikke i lige høj grad. (Mouritsen, Ole G. & Styrbæk, Klavs: Umami. Gourmetaben og den femte smag. 2011.)

“Hvad så hvis det er stærkt?” udbryder en dreng.

“Det stærke er ikke en grundsmag, det er noget helt andet, det vender vi tilbage til” svarer læreren. Nu henleder hun elevernes opmærksomhed på arbejdsarket, de skal udfylde. Hun efterlyser grundsmagernes navne, eleverne markerer og svarer, og læreren lister op på tavlen.

Læreren går derefter videre med eksempler på, hvordan man kan smage retter til, og hun henviser til grundsmage på en tallerken med flæskesteg med brun sovs, kartofler og rødkål. Hun peger på, at man kan være bevidst om grundsmagene forskellige steder i en menu, som fx denne ret med flæskestegen. Det salte er i sværen, det søde i rødkålen eller geléen (man også bruger til flæskesteg), det sure er i de syltede asier, det bitre kan være det brændte på sværen, og umami, der er lidt svær at bestemme, det er det, der fylder inde i munden. Læreren runder eksemplet af:

“Det er det, vi opfatter som balance, men det kan også være i selve retten, fx en kødsovs, hvor alle de her smage er med. Når vi arbejder i køkkenet, så har vi forskellige råvarer til at justere med, og det er dem, vi prøver at komme i tanke om nu her.”

14.40: Nu indleder læreren en samtale med eleverne om de fem grundsmage. Hun spørger ind til elevernes forforståelse. Hvordan kan man gøre maden salt, findes der forskellige salte, og hvor findes de? Nogle elever foreslår groft salt og fint salt, her er det opløseligheden i saltet, vi taler om, siger læreren. Andre foreslår citrussalt og urtesalt, og her forklarer læreren, at den slags salt er blevet tilsat noget smag. En tredje elev foreslår havsalt, og nu sammenfatter læreren steder, hvorfra salt kan komme. Havsalt, der kommer fra havet, salt fra salthorste i jorden og bjergsalt, man udvider fra vandet, der løber i bjergene.

“Salt er egentlig et kemikalie, der består natrium og klorid, og så når de to grundstoffer går sammen, så danner de så et gitter, der giver de her krystaller, og det er det, der smager salt i vores mund.”

Læreren stiler efter, at samtalen skal udvide begreberne om salt, hun spørger ind til “andre ting, man kan gøre for at få den salte smag frem?” En foreslår hamburgerryg, hvor læreren kvitterer med, at den godt nok er salt, men at man ikke bruger den til at justere maden med. Derimod kan man godt inddrage bacon i en ret til at få det salte frem. “Salt er også en smagsfremhæver, der

kan få de andre smage til at stå tydeligere frem,” understreger hun. I denne fase er der tre-fire elever, der svarer på spørgsmålene, og gradvist begynder flere at markere. Andre lytter med blikket vendt mod læreren og noterer. Eleverne er stille og opmærksomme, og meget lidt småsnak med kommentarer eller gensidig hjælp.

Forslag fra eleverne er fx bouillon, og læreren henleder med et ledende spørgsmål opmærksomheden på feta: “Noget der starter med f og slutter med -ta”. Nogle elever fniser lidt af det overdrevne spørgsmål. Fetaen kan bruges i salat, hvis man gerne vil salte den, siger læreren. Derefter spørger hun, om eleverne kan lide sushi og peger på soyaens betydning for sushiens smag. En pige spørger om “ikke også at fisk kan være salt”, og læreren bekræfter. Denne runde om salt afsluttes med at indkredse forskellige fisk, der smager salt, og her noterer læreren sardiner og ansjoser eller fiskesovs fra det asiatiske køkken samt små grønne bær, kapers, der også er saltede. Dem bruger man i karrysalat, tilføjer hun.

Herefter tager læreren fat på de andre grundsmage, en for en. Hun orienterer sig en gang imellem i en mindre notesbog, hvor der er en liste over karakteristika ved grundsmage, og hun tjekker tilsyneladende om samtalen kommer omkring de vigtigste elementer ved hver grundsmag. Flere elever markerer undervejs, og flere kommer til orde. Opmærksomheden er konstant. Samtalen om den sure grundsmag begynder 14.53 og forløber sådan:

| Lærer: “Hvad bruger man i køkkenet til at justere det sure med?”

| Elev: “Citron.”

| Lærer: “Hvad for noget fra citronen?”

| Elev: “Saft, skal eller ...”

| Lærer: “Hvis jeg skriver citrussaft, hvad tænker jeg så, når du siger citron, kan man sige andre ting?”

| Elev: “Skal.”

| Lærer: “Men når jeg siger citrussaft. Citron er en citrusfrugt. Hvad findes der ellers?”

| Elev: “Lime og appelsin.”

| Lærer: “Ja, lige præcis, ikke også? Og de har alle sammen det her syre i sig. Skallen kommer vi til, den er ikke sur, den er mere noget andet.”

| Elev: “Eddike.”

| Lærer: “Eddike, ja lige præcis. Findes der bare en slags eddike, eller hvad er eddike egentlig?”



Lærer: “Der findes mange andre slags eddike, der er lagereddike, vi bruger, når vi sylter agurker, der findes også mange andre slags eddike, der er hvidvinseddike, rødvinseddike, æblecider, balsamicoeddike i både en lys og en mørk udgave. Vi har nogle af dem her, så I kan smage på dem løbet af ugen.”

Elev (dreng): “Tysk eddike.”

Lærer: “Tysk eddike, hvad er det?”

Elev: “Det ved jeg ikke.”

Lærer: “Nej, det ved jeg heller ikke...” (Til en pige:) “Du havde hånden oppe lige før... nå, det var også det du ville sige” (om en af de nævnte eddiker).

Lærer: “Rødvinseddike. Hvad har det været, før det blev til eddike?”

Elev: “Rødvin.”

Lærer: “Ja, rødvin har også masser af syre i sig. Det kan man også bruge for at få noget surt i maden (noterer på tavlen). Hvad vil du sige?” (peger på en pige der har hånden oppe, som foreslår “umoden frugt”)

Lærer: “Ja, lige præcis, umoden frugt (noterer på tavlen) eller bær. Sådan en gang sure stikkelsbær. Jeg ved ikke, hvor tit man bruger dem, sådan til at få syren med ... hvad vil du sige?” (nikker til en pige)

Eleven: “Der er tyttebær, de er også sure.”

Lærer: “Det er nemlig rigtigt, der er nogle bær, der er sure end andre, det er fuldstændig rigtigt... Er der nogle mælkeprodukter, der smager surt?”

Elev: “Kærnemælk, tror jeg.”

Lærer: “Kærnemælk, ja – andre mælkeprodukter end kærnemælk?”

Elev: “Noget yoghurt.”

Lærer: “Ja, yoghurt smager surt. Og når I sådan tænker nej det gør det ikke, det smager sødt, så er det fordi der er tilsat sukker eller frugt. Yoghurt naturel, altså ren yoghurt, det er surt.”

Elev: “Ymer.”

Lærer: “Ymer, tykmælk ...”

Elev: “Hvad med sådan noget skyr?”

Lærer: “Skyr, ja (noterer på tavlen) og hvad er det man bruger, når man laver dip?”

Elev: “Creme fraiche.”

Lærer: “Creme fraiche smager surt, ikke også? Alle de ting, I har nævnt her, er det, vi kalder syrnede mælkeprodukter. Altså mælk, hvor man har tilsat en mælkesyrebakterie, som går ind og omdanner øh ... noget af sukkeret inden i mælken til en syre, sådan at den bliver sur. Det ændrer konsistensen, så den bliver mere tyk i det, og det ændrer – ja, selvfølgelig smagen, men det ændrer

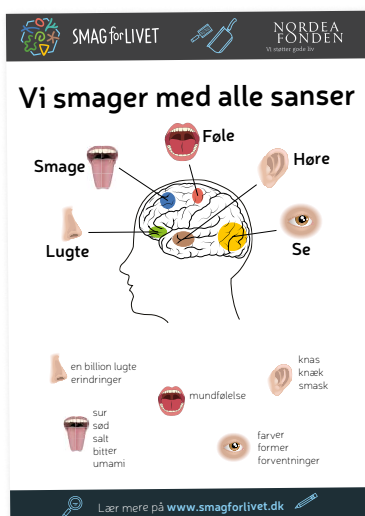
- | også holdbarheden. Mælken kan holde sig lidt længere, når den er syrnede.”
- | Elev: “Jeg ved ikke, man kunne også tage nogle krydderier. Jeg ved ikke lige ... hvad for nogle krydderier ...”
- | Lærer: “Jeg skriver “syrnede mælkeprodukter” (...) Du siger krydderier, der smager surt? Hvad tænker du på der?”
- | Elev: “Ja, det hører måske mere under bittert, men timian og sådan.”
- | Lærer: “Det kommer nemlig under bittert. Ja, der er en krydderurt – det er ikke sikkert, I kender den – det er skovsyre, man kan plukke den ude i skoven i det tidlige forår. Det ligner sådan nogle trekløver. Den smager temmelig surt, og den kan man godt bruge – fx i en salat. Skovsyre. Så tror jeg vi kom godt omkring det sure. Så kommer vi til det bitre.”

Klokken er nu 14.57, og læreren går videre til næste grundsmag. Alle grundsmage præsenteres ud fra et tilsvarende samtalemønster: Læreren stiller spørgsmål, opmuntrer til forslag fra eleverne, som giver nogle bud. De foreslår, de giver eksempler, og læreren uddyber dernæst deres svar ved at afgrænse og supplere, ved at definere og beskrive, ved korrigere og forklare sammenhænge og forskelle. Ved timens afslutning klokken 15.10 har læreren udfyldt tavlen, og eleverne har noteret de samme begreber og ingredienser.

### STUDIESPØRGSMÅL

1. Bemærk, at lærerens mål er formuleret som undervisningsmål. Prøv at omsætte disse mål til læringsmål. Hvad skal eleverne vide og kunne efter et sådant forløb?
2. Ud fra begrebet om multimodalitet kan man undersøge mulighederne i denne case. Hvordan kan man alternativt bringe modaliteter i spil under lærerens præsentation og elevernes arbejde? Se afsnittet om multimodalitet i kapitel 3 side 55.
3. Se på tilsvarende måde på virksomhedsformerne omtalt i kapitel 2. Hvilke virksomhedsformer er i spil i hvilken rækkefølge? Hvordan kan eleverne arbejde med de forskellige virksomhedsformer i en anden rækkefølge og med hvilke begrundelser?

## CASE – PRÆSENTATION AF GRUNDSMAGE (2)



6. klasse skal have madkundskab. De 18 elever sidder klar på taburetter ved det fælles langbord midt i madkundskabslokalet. Nogle ser søvnige ud og andre gaber. Det er et højt og lyst lokale med forskellige faglige plakater på væggene. Emnet er smag, nærmere bestemt smagssansen og introduktion til de fem grundsmage. Læreren har gjort klar til dagens undervisning, der er plakater og smagsprøver.

Lærerens skitse over forløbet er delt op i først en introduktion og derefter fem delforløb:

- Læreroplæg om smagssansen og med henvisninger til plakat om sanserne og øvelser med smag
- Dialogisk læreroplæg om de fem grundsmage
- Præsentation af ny smagskombination: Banan/persille
- Gruppearbejde med de fem grundsmage, øvelsen Smagefemkanten
- Fælles opsamling om gruppearbejdets resultater og om grundsmage

Smagsprøverne står tildækket på katederet. Inden det kommer til at handle om smag opremser læreren hygiejneregler for personlig hygiejne i forbindelse med madkundskabsundervisningen.

Vi er nu nået til punkt b) Dialogisk læreroplæg om de fem grundsmage.

#### Kl. 8.35:

Lærer: “Nu er der de her 5 grundsmage. Smag er noget mærkeligt noget – det er komplekst. Er det noget med, at I har haft om de fem grundsmage før?”

Elev: “Ja, vi smagte på krydderurter.”

*Nogle elever bagest i lokalet må strække hals for at kunne se.*

Lærer: “Så I har fuldstændig styr på grundsmagene? Sød, sur, salt, bitter og umami. Jeg venter lige med umami, for det er den, de fleste synes er sådan lidt...”

*I fællesskab fremsætter elever og læreren eksempler på fødevarer, der repræsenterer grundsmagen sød.*

Lærer: “Kan vi godt lide sødt? Kan det blive for sødt?”

Ja, svarer eleverne.

Lærer: “Hvad sker der, når noget får for meget af det søde? (læreren udtrykker en tung fornemmelse med kropssprog) Det søde skal være lige tilpas, for ellers bliver det bare sådan lidt... for tungt.”

*En dreng midt på langbordet dunker hovedet med en træt attitude ned i bordet. Nogle elever bliver lidt urolige, og et par stykker gaber. De fleste småsnakker om at spise meget sukker og læreren går frem af tilbage langs med bordet og samler op:*

“Så alt med måde. Og det gælder alle grundsmagene... Det skal være afstemt. Det skal I også gøre, når I har madkundskab og når I laver mad derhjemme... Så skal man ligesom smage på maden.. prøv at vurdere, hmm, er der for meget eller er der for lidt, er det egentlig OK afstemt, som vi kalder det.”

*Snakken rundes af, og læreren fortsætter med næste grundsmag, salt:*

Lærer: “Salt, hvad kan være salt?”

Eleverne svarer: chips, sauce, flæskesvær, pommefrites. “Alt!” siger en dreng.

Lærer: “Alt smager salt? Så når du spiser honning, så synes du, det smager af salt?”

Lærer: “Salt smager af salt – har I nogensinde smagt på salt?”

| “Ja,” svarer eleverne i kor.

| Lærer: “Jeg tænker også... hvis man spiser muslinger – er der nogen af jer, der har smagt muslinger? Hvordan er det at spise muslinger?”

*To tredjedele af klassen markerer.*

| Elev: “Det er lidt salt og slimet.”

| Lærer: “Hvordan er det, når man tygger på muslinger?”

| Elev: “Det er en mærkelig konsistens.”

| Lærer: “Hvordan er konsistensen på muslinger?”

| Elev: “Den er gummiagtig.”

| Lærer: “Ja, det har altså igen rigtig meget at sige, hvilken konsistens, det har. Muslinger kan altså også godt smage lidt salt – altså generelt ting fra havet – noget, som lever ude i saltvand.”

*Flere elever gaber. En af pigerne, der er opmærksom på sin mobil, tjekker den igen. En dreng siger til sin sidekammerat: Så er vi færdige! En anden dreng udbryder: “Logik!”*

#### **Kl. 8.41:**

*Oplægget fortsætter nu med fokus på grundsmagen sur. Der nævnes eksempler på surt slik.*

| Lærer: “Hvad sker der, når man får noget surt ind i munden? Der sker noget her, siger hun og peger på kæberne. Kender I det, når man får noget surt ind i munden. Uhhh...” siger læreren, og hun og skærer en grimasse – “det trækker ligesom her, men igen, vi smager forskelligt, så det er ikke sikkert, at alle synes det. Så hvis man har for meget af det sure, når man laver mad, så bliver det sådan her... når man spiser det – man skal afbalancere.”

*Læreren går videre til bitter, hvor der igen opremses fødevarer, der repræsenterer grundsmagen, denne gang nævnes kaffe og chokolade og oliven. Læreren taler med udvalgte elever, men der er småsnak blandt de andre elever.*

| Lærer: “Så er der den sidste der: umami,” siger hun, og peger på tomaten på plakaten. “Har jeg ret i, at det er den, der er sådan lidt “tricksy”? Umami kan godt være sådan lidt... hvad er umami? Er der nogen, der vil prøve at sætte ord på det? Hvad betyder umami?”

| “Bræk-smag!” udbryder en dreng.

| Elev: "Man smager proteiner."

| Lærer: "Man smager proteiner, ok, og hvordan smager proteiner?"

*Eleverne bliver tavse.*

| Lærer: "Ja, det er sådan noget lidt mærkeligt noget, det der."

| Læreren: "For mig er tomater ikke så meget umami. Jeg kan ikke så meget smage det i tomater, men grunden til at tomater er vist, det er fx når I får sådan en rigtig sød moden tomat med på madpakken som sommeren, cherrytomater fx, så spiser I sådan en tomat (laver smaskelyde og gestikulerer) uhhmm, hvor mange kan lide tomater?"

*De fleste elever markerer.*

| Læreren: "Hvor mange har smagt tomater?"

*Mange elever markerer. Det bageste bord falder ud af den fælles samtale.*

*Læreren fortæller, hvordan tomat har en lang eftersmag. Fx kan man efter at have spist sin madpakke i frikvarteret stadig have smagen i timen bagefter.*

| "Det der umami-gen lige på tomater, det har jeg bare ikke, men jeg har noget andet, jeg kan smage, jeg kan smage rigtig tydeligt bagefter. Det er ikke så tit, man har det med på madpakke."

| Elev: "Det er tandpasta."

| Lærer: "Det er ikke tandpasta, det er det, som jeg synes har rigtig meget umami - det er makrel i tomat. Kender I det, hvor mange kender makrel i tomat?"

*Eleverne markerer spredt og udveksler erfaringer med makrel i tomat.*

| Lærer: "Hvad sker der, når man spiser makrel i tomat?"

| Elev: "Det bliver bare ved."

| Lærer: "Ja, det bliver ligesom bare ved med makrel i tomat, makrel i tomat, makrel i tomat, man kan smage det helt vildt længe. Den kan jeg smage umamismagen på, så det er et eksempel på, at smagen bliver hængende inde i munden. Det kan også være, man lige slår en bøvs (grimasserer), så dukker den lige op igen."

| Elev: "Cola."

| Elev: "Cola og pomfritter."

- | Lærer: “Umami – det er at smagen ligesom bliver hængende.”
- | Elev: “Hvornår skal vi smage dem?”
- | Lærer: “Det skal I faktisk inden ret længe.”

*Der holdes en lille pause ved, at alle elever tager to runder omkring langbordet. De to piger med mobiltelefonerne og en tredje tjekker igen. Læreren gør klar til næste øvelse: Der skal smages på banan med persille.*

### STUDIESPØRGSÅL:

1. Med udgangspunkt i den didaktiske model om virksomhedsformer, hvordan kunne den didaktiske komposition for præsentation af grundsmage se ud, med fokus på æstetisk virksomhed?
2. Se på lærerens valg af struktur for forløbet (punkt a-e øverst). Prøv at skitsere en anden struktur for og begrund dit valg.
3. Analyser samtalen ud fra begreberne om den undersøgende samtale, kapitel 3 side 60. Hvilke elementer i samtaleformen anvendes mest og mindst?
4. Prøv at foretage et faktatjek på lærerens præsentation af smagen umami. Lav en skitse over de vigtigste karakteristika, som eleverne skal præsenteres for. Skriv derefter et talepapir, som du kan bruge næste gang, du underviser.

## CASE – TILSMAGNING AF TOMATSOVS

Fire madgrupper har været i gang med at tilberede aftensmaden på en lejrskole. Først er klassen blevet præsenteret for de fem grundsmage, salt, sødt, surt, bittert og umami, gennem et dialogisk læreroplæg over 40 minutter, og bagefter har eleverne arbejdet i grupper, der nu skal tilberede maden. Grupperne får udleveret grundelementer til de forskellige retter og skal desuden selv overveje og beslutte ingredienser. Undervejs i tilberedningen modtager grupperne feedback på fremgangsmåder og ingredienser, således at der både er plads til eksperimenterende momenter og instruktion.

Klassen skal nu i gang med at smage på en grundtomatsovs, som en af grupperne har tilberedt. 25 deltager i denne seance. Sovsen er blot tilberedt med råvarerne tomat, løg og hvidløg og er endnu ikke smagt til. Lærerens hensigt er, at eleverne skal gøre erfaringer med, hvordan tomatsovsen ændrer karakter, når man skridt for skridt tilsætter de fem forskellige grundsmage.

Tilsmagningen kobler således tilbage til lærerens oplæg om grundsmage tidligere på eftermiddagen, hvor hun inddrager elevernes for forståelse om grundsmage og deres betydning for den færdige ret. Her indfører eleverne undervejs stikord med karakteristika om grundsmagene i rubrikker på et arbejdsark med illustrationer og åbne bokse. Stikordene hentes fra lærerens bestemmelser, klassens bidrag samt "en smagsguide" på væggen, der viser ingredienser, hvor grundsmagene findes. Denne sekvens varer knap 20 minutter.

Klokken er 17.18. Læreren instruerer klassen i, hvordan de skal stå i en cirkel omkring kogeøen og træde et skridt tilbage. Først smager eleverne på grundtomatsovsen. Der skal være plads til, at assistenterne kan gå rundt med smagsprøver.

- | Lærer: "Jer, der har smagt på den, hvordan smager den?"
- | Elev: "Meget normalt."
- | Lærer: "Mangler den noget?" Hvad vil I foreslå?"



Læreren afledes af et praktisk gøremål, og elever smager og drøfter indbyrdes, læreren samler ikke op på spørgsmålet om, hvorvidt sovsen mangler noget. Herefter indledes første tilsmagning med salt. En elev kommenterer, at der kommer "mega meget salt i tomatsovsen". Læreren forklarer, at det er på grund af portionens størrelse, og at man selvfølgelig ikke bruger så meget hjemme.

| Lærer: "Nå ... kan I smage, at der kommet salt i?"

| Et par elever: "Ja."

| Lærer: "Kan I smage den salte smag? Kan I registrere den der smagsfremhæver, som jeg sagde ... at tomatsmagen faktisk også smager af mere?"

| Elev: "Det smager stadig af alt for meget tomat." (Eleverne småsnakker parvis og i smågrupper omkring kogeøen)

| Lærer: "Hvad ... øh ... det var salt. Hvad skal vi så?" (Læreren spørger elev N)

| Elev N: "Sukker."

| Lærer: "Skal vi prøve med sukker? Ved du hvad, det er en rigtig god idé. Hvis man spørger en ægte italiener, så vil han sige, at man aldrig må lave en tomatsovs uden at tage sukker i. Det er måske ikke noget, man plejer at gøre derhjemme. Men I skal prøve."

| En elev spørger til mængden af sukker: "Bliver den ikke meget sød?"

Læreren forklarer, at sukker ikke er så stærkt som salt, og derfor skal der en større dosis i, mere end da hun hældte salt i.

| Lærer: "Kan I smage, hvad sukkeret gør? Det bliver ikke sådan sødt-sødt, men det fremhæver igen smagen af de andre ting." (Elever smager og småsnakker i grupper ...)

| Lærer: "Godt, det var det salte og det søde, hvad skal vi tage nu?"

Læreren indleder tilsmagningen af det sure med en opfordring til, at eleverne skal smage en lille smule af balsamicoeddiken, før den kommer i sovsen.

| Nogle elever (protesterer lidt): "Nej ..."

| "Jo, det smager helt fantastisk." (Stemmer stiger, og læreren beder om ro)

| "I skal bare lige dyppe lillefingeren, bare en dråbe, det smager selvfølgelig surt, men det smager også af alt muligt andet. Prøv lige at smage det her balsamico, og det passer så godt til tomatsovs."

Eleverne småsnakker, nogle ser skeptiske ud, andre nysgerrige, nogle har neutrale, afventende miner. En dreng kommenterer med et højlydt, lidt sarkastisk tonefald:

“Vi skal være åbne!”

Assisterer går rundt med balsamicoen og deler små smagsprøver ud. Elevernes stemmer stiger, og lærer og assistenter tysser for at få opmærksomhed omkring selve smagningen.

Elev: “Aj, det smager godt nu.”

Lærer: “Ja, det gør noget godt, ikke også – det der, det sure.”

Lærer: “Nu skal vi have det bitre, og det tager vi fra haven.” (Eleverne har først på eftermiddagen været på rundtur i lejrskolens have) “I skal bare tage et blad eller to, tyg det mellem fortænderne (læreren beder i en kontant tone om ro igen), og så prøv at tage det ind i munden. En ting er, at man kan smage alt det der aroma, som timianen har, men også prøv at lægge mærke til, at det ligesom strammer heromme (peger på sin kind), fordi der er en masse bitterstoffer i de her grønne blade. Værsgo.”

Eleverne griner og pludrer, stemmer stiger.

Lærer: “Prøv nu at koncentrere jer om det I skal.” (Læreren tysser og eleverne dæmper sig). Læreren anfører, at timianens bitre smag er længe om at indfinde sig, så derfor springer vi prøvesmagninger over her og går videre til umami.

Lærer: “Umami. Det er tomatkoncentrat, koncentreret pure. Tomater der er kogt og kogt og kogt, indtil der næsten ikke er mere vand ved.”

Lærer: “En ting er, at det selvfølgelig smager af tomat, men også prøv at lægge mærke til den umami-oplevelse, man får med en meget, meget lille smule – fylder vildt meget i munden. Er I med på det?”

Eleverne prøvesmager og bruger bagenden af deres ske, hvor der kan ligge en lille smagsprøve.

Elev (med et smil): “Nej, jeg hader tomat, jeg er tomatallergiker, jeg har en lægeerklæring ...” Elevgruppen har en længere småsnak med mange kommentarer.

Lærer: “Godt, det I får lov til at smage nu, det er blevet tilsat timian, det er ikke sikkert, den er så tydelig, og så den der tomatpure. Prøv at lægge mærke til, hvordan sovsen nu lige pludselig smager af en hel masse og har fået den der gode balance. Som afslutning kan I jo lige få lov til at smage på der, hvor vi startede, og så lige tænke tilbage på, hvad var det, vi startede ud med.”

*Eleverne smager på sovsen.*

| Lærer: “Ja, den første, den var sådan lidt en sur vandet oplevelse, ikke også?”

Elever kommenterer i munden på hinanden, stemmerne stiger igen.

| Elev: “Det smager kedeligt. Det er helt vandet. Det tænkte man slet ikke over før. Men når man har smagt på det andet, kan man virkelig smage forskel.”

| Lærer (kalder til orden): “Nu har vi smagt vores tomatsovs til, hvad siger du (elev A)?” (svagt hørbart svar...)

| Lærer: “Du kunne godt smage den der forskel, ikke også? Hvad siger du (Elev M)?”

| Elev M: “Altså, den smagte lige som om man bare havde fået noget vand med noget tomat, der var ikke så meget smag ...”

| Lærer: “Kunne I godt forstå det der med, at der var balance ... i tingene, altså der er kommet balance med, at vi har afbalanceret med de der grundsmage?” (Bliver distraheret af elev, der forlader kredsen for at gå på toilettet). “Nå, men altså vi har afbalanceret med de fem grundsmage, så det der med, at vi faktisk putter alle fem forskellige ting i, det gør, at tomatsovsen kommer til at smage mere af tomat på den rigtige måde, eller på den måde, som vi godt kan lide. Yes, det var egentlig det. Nu skal I høre ... “

*Læreren afslutter denne sidste del af madlavningen og giver praktiske instrukser til, hvordan oprydningen og borddækningen skal foregå frem mod aftensmaden. Klokkeren er 17.39.*

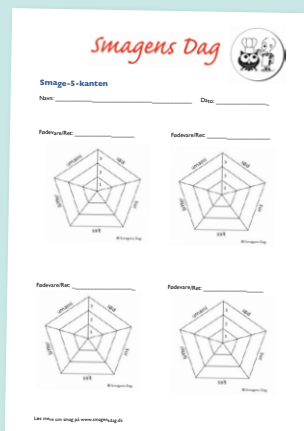
## STUDIESPØRGSMALE

1. Ville du overvejende følge lærerens måde at gribe tilsmagning an på? Eller vil du overvejende gøre det på en anden måde? Begrund din indstilling.
2. Prøv i lyset af den undersøgende samtale i kapitel 3 side 60 at overveje flere forskellige måder at spørge ind til elevernes oplevelse af en tilsmagning.
3. Overvej, hvordan du vil foretage en evaluering, der skal indfange elevens viden om grundsmage i forbindelse med en tilsmagning. Hvilke tegn kan pege på, at eleverne er i stand til at bedømme tilstedeværelsen af en grundsmag i en ret? Se fx i kapitel 4 vedrørende observation side 73ff.

## CASE – SMAGEFEMKANTEN, ET GRUPPEARBEJDE OM GRUNDSMAGE

6. klasse har madkundskab. De 18 elever sidder i seks grupper ved et langbord. Lokalet er højt og lyst med forskellige faglige plakater på væggene. Der er en flipover med en planche af hjernen og smagsprøver.

Klassen skal i gang med gruppeøvelsen “Smagefemkanten”. Forud for denne øvelse har læreren givet et oplæg på 55 minutter om smagssansen og de fem grundsmage. Præsentationen har været understøttet af plakater med sanserne og grundsmagene samt “Jellybeantesten”. Undervejs har eleverne også prøvet at smage på eksempler af sødt, surt, salt, bitter og umami.



Nu instruerer læreren fra enden af langbordet, hvor de seks grupper er fordelt. Klassen skal smage på fem forskellige fødevarer, der hver især repræsenterer de fem grundsmage. Målet er, at eleverne smager og afgør, hvorvidt en grundsmag er mere eller mindre til stede i en given smagsprøve. I grupperne skal elever på skift gå op til lærerens bord og hente smagsprøver. En tremandsgruppe, en pige og to drenge, sidder bagest i lokalet. Arket, gruppen skal udfylde efter hver smagsprøve, sendes rundt. Eleverne tager med fingrene og lægger på en tallerken, og de tager ligeledes smagsprøverne med fingrene under selve prøvemagningen. Læreren minder eleverne om bakterier og hygiejne og om at vaske hænder mellem hver smagsprøve, så man ikke tørrer rester fra smagsprøver af i tøjet.

Læreren: “Hvis du synes det smager rigtig surt fx, sådan rigtig meget surt, så udfylder I hele vejen ned. Og hvis det slet ikke er surt, så skal der slet ikke farves noget. Så jo mere I synes I kan smage grundsmagen, sød fx, hvis den er meget sød, så maler I meget af trekanten, og hvis I ikke synes den er sød overhovedet, så skal I ikke farve noget overhovedet, okay?” (...) “Og igen – hvis I smager noget, I ikke bryder jer om, så gå over og skyl tungen eller gå over og spyt det ud. Okay? Er I med på det?”

Alle: “Ja...”

*En fra gruppen henter den første smagsprøve, som er sur, citron, og den lægges på samme tallerken.*

Dreng 1: “Er I klar? 3-2-1 nu.”

Dreng 2: “Jeg vil sige, den var lidt sød.”

Pige: “Jeg vil sige, den var sød gange en.”

Læreren (hæver stemmen over elevernes): “Den kan jo godt have flere grundsmage.”

Dreng 1: “Fuld surt, vil jeg sige.”

Dreng 2: “Én sød.”

Pige: “Også lidt bitter.”

Dreng 1: “Så det er fuld surt, og en smule umami, for jeg kan stadig smage det.”

Pige: “Man kan smage det i rimelig lang tid.”

Dreng 1: “Jeg har sat den på alt undtagen salt.”

Pige: “Hvilken af de 5 grundsmage smager den mest af?”

*Spørgsmålet bliver hængende i luften. Gruppen henter næste grundsmag, sødt, og eleverne hælder sukker op i hænderne.*

Pige: “Okay, hvem skal starte med at smage?”

Alle: “3-2-1 nu.”

Dreng 1: “Det smager lidt af sæbe, fordi vi lige har vasket fingre.”

Pige: “Den er sød.”

Dreng 1: “Jeg sætter den også på sød.”

Pige: “Den er bare sød, den er ikke så særlig meget mere end sød.”

Dreng 1: “Den er bitter for mig, fordi jeg har sæbe på hænderne.”

Læreren: “Kan jeg lige få jeres opmærksomhed? Noget af det, jeg faktisk lige lagde mærke til, det var, at når man går ud og vasker hænder, så bruger man tit den her sæbe, og den har I jo faktisk brugt nu, og så kan det være jeres hænder smager af sæbe. Så det er okay nu, at I bare vasker (skyller,

| red.) hænderne.”

| Dreng 1: “Jeg glæder mig til salt, (til dreng 2) bare hent en masse salt. Bare en masse.”

| Pige: “Den får bare tre i sødt.”

| Dreng 1: “Hvad vil du ellers give den?”

*Pigen svarer ikke.*

*Gruppen henter smagsprøven salt.*

| Dreng 1: “Mmm, salt.”

| Dreng 1 til dreng 2: “Du skulle have set min, jeg tog mere end det, der ligger der.”

| Dreng 2: “3-2-1 nu.”

| Dreng 1: “Salt gange tre. “

| Pige:” Ja...”

| Dreng 1: “Og ikke andet. Salt gange tre og ikke andet.”

| Dreng 2: “Er der nogle, der skal have flere?”

| Pige: “Nej...”

*Gruppen henter nu næste smagsprøve, bitter, valnødder.*

| Dreng 1: “Er det valnødder nu? Uhhh ... valnødder.”

| Dreng 2: “Jeg skal lige skylle munden, inden vi gør det her.”

| Pige: “Ej, der er sukker og salt på min hånd.”

| Pige: “Okay... 3, 2, 1 nu. “

| Alle: “Mmm..”

| Dreng 1: “Jeg vil sige, at det er en smule sødt. “

| Pige: “Mmm... en til sødt, siger jeg.”

| Dreng 2: “Og så siger jeg sådan en-en halv bitter.”

| Dreng 1: “Ej - bare én bitter.”

| Pige: “Dens eftersmag er sådan meget...”

| Dreng 1: “Så.... (til pigen) soltørrede tomater! “

*Gruppen henter næste smagsprøve, umami, soltørrede tomater.*

| Dreng 1: “Åh nej, jeg hader allerede tomater i forvejen, og så også lige soltørrede. “

| Pige: “Hvad er det, du ikke kan lide ved tomater?”

- | Dreng 1: “Det ved jeg ikke, tomater.”
- | Læreren hæver igen stemmen over elevernes: “Når I har været alle smagene igennem...”
- | Dreng 1: “Det har vi ikke endnu.”
- | Læreren: “Nej, det er okay, men når I har været dem igennem, så I have vasket jeres tallerken, og så skal I op og smide resterne i skraldespanden.”
- | Alle i gruppen: “3-2-1 nu”
- | Dreng 1: “Hvad giver man den? (Til pigen) Det er kun dig, der ved det, for du smagte.”
- | Pigen: “Jeg kan ikke så godt lide konsistensen... og eftersmagten bliver ved i laaaang tid. Jeg giver den tre.”
- | Pige (skifter mening): “Jeg giver den to umami. “
- | Dreng 1: “Jeg giver den to en halv.”
- | Dreng 2: “Én bitter...”
- | Pige: “Den smager også lidt af salt.”
- | Læreren kommer forbi gruppen: “Det er godt, I går i dybden og smager sådan rigtigt på det.”
- | Dreng 1: “Det gør vi næsten. Vi smagte grundigt på alt – undtagen de der tomater.”

*Gruppen vasker tingene af og rydder op. Øvelsen har varet 15 minutter.*

## STUDIESPØRGSMÅL

1. Se på elevernes replikker og bedøm, hvordan deres begrundelser for tilstedeværelsen af en grundsmag er.
2. Hvordan kan man ud fra casen vurdere elevernes viden og færdigheder i at identificere en grundsmag og dens styrke i en given ret?
3. Vælg en af smagsprøverne i casen ud og prøv at forestille dig at skulle kvalificere dialogen i gruppen. Hvordan vil du gribe det an?
4. Diskuter organiseringen af smagsprøverne og de hygiejniske hensyn i den forbindelse.

---

## CASE – SMAGENS DAG, PRÆSENTATIONER OG SMAGNING

6. klasse har madkundskab. Der er 22 elever i klassen og to lærere. Timen starter 13.20 og slutter 15.05. De kører igennem uden frikvarter for at vinde mest tid til opgaven. Emnet er smag, og der skal arbejdes med årets materiale fra Smagens Dag, der har fokus på de fem grundsmage, sur, sød, salt, bitter og umami. Sidste undervisningsgang var der fokus på de fem grundsmage og smagssansen. Her smager eleverne på fødevarer, der hver repræsenterer en grundsmag, ligesom de får gennemgået de fem sanser, der er i spil, når man smager. De maler tungerne blå for at se smagsløgene, de smager på bløde chips, og de laver jellybeantest. Lærerne har opstillet følgende læringsmål for Smagens Dag:

### Læringsmål

- Eleven kan undersøge og vurdere de fem grundsmage i forskellige fødevarer.
- Eleven kan bruge de fem grundsmage i forskellige retter og beskrive, hvordan de bruges.
- Eleven kan smage de fem grundsmage og vurdere dem med Smagefemkanten.

### Tegn på læring

- Eleven kan forklare, hvorfor mange foretrækker de forskellige grundsmage.
- Eleven kan nævne forskellige fødevarer, der smager sødt, salt, surt, bittert og af umami.
- Eleven kan anvende forskellige fødevarer og andre ingredienser, når en ret skal gøres mere sød, salt, sur, bitter og umami.

### Evaluering

- Eleverne kan i grupper tale med hinanden, om de har nået de opstillede læringsmål og:
- Forklare, hvorfor mange foretrækker de forskellige grundsmage.
- Nævne fødevarer, som tydeligt smager sødt, salt, surt, bittert og af umami.



## Kl. 13.25:

*Eleverne har indfundet sig i lokalet og sidder samlet om langbordet, klar til at høre, hvad der skal ske i dag. Madkundskabslokalet er et klassisk lokale af ældre dato.*

| Lærer I: "Kan I huske hvad vi lavede sidst?"

| Elev: "Vi skulle smage på de der ting, det der med de fem grundsmage."

| Lærer I: "Jeg vil gerne have, at I nævner dem."

*Eleverne småsnakker lidt ved langbordet. Læreren venter på at få ro.*

*En elev får ordet og nævner de fem grundsmage; sur, sød, salt, bitter og umami.*

| Lærer I: "I dag skal vi lave det næste skridt. Vi skal lave mad med de fem grundsmage. Vi skal lige gennemgå den her (Smagefemkanten)."

*Eleverne skal arbejde i fem grupper, der arbejder med hver sin grundsmag. I gruppekøkkenerne ligger forskellige råvarer, som skal bruges.*

| Lærer I: "Når I smager på noget, skal udfylde Smagefemkanten." På tavlen har læreren tegnet en smagefemkant, og hun demonstrerer nu, hvordan man kan udfylde en sådan, hvis man fx smager på chips. Feltet salt skraveres mest. Imens går hæfter med dagens opskrifter samt smagefemkanter rundt.

| Lærer I: "Så skal vi lige... Der er spørgsmål i hæftet, dem når vi ikke i dag."

*Regler for god køkkenhygiejne rides op. Småsnakken går ved langbordet og utålmodigheden breder sig.*

| Lærer I: "I skal læse opskriften igennem, inden I går i gang med at lave maden. Hvis man er i gruppen med SØD, kigger man her på 'SØD,'" siger læreren, mens der bladres om til workshop SØD i hæftet. Vi skal være klar kl. 14.30, og der skal vi have vasket op. Der skal vi have smagsprøver klar."

*Eleverne bliver fordelt i fem grupper, der svarer til de fem grundsmage: sur, sød, salt, bitter og umami. Når de har lavet smagsprøver og retter skal de fremlægge, smage og udfylde smagefemkanterne. Her opdeles klassen i to ens stationer, hvor de to lærere deltager i hver sin.*

*Arbejdet begynder, og eleverne arbejder intensivt med at transformere opskrifter*

og beskrivelser til smagsprøver, der kan stå klar til tiden. De skal nå at tilberede mange retter i hver gruppe.

#### KI. 14.30:

Klasserne står nu klar i de to ens stationer – klar til at smage og vurdere de fremstillede retter, der repræsenterer de fem grundsmage.

I den ene af stationerne er det drengene, der har tilberedt retter med salt, der begynder:

- | Dreng: “Vi har lavet kylling med bacon omkring og kylling i soya. Så er der chips, bacon og fetaost.”
- | En pige spørger: “Hvad skal vi starte med?”
- | Dreng: “Bare tag det hele op på tallerkenen!”
- | Lærer 2: “I skal huske at udfylde smagefemkanten, så I skal smage en ting ad gangen.”

De smager og udfylder femkanter.

- | En pige spørger, mens hun smager på kylling: “Er den bitter? Er det umami? Hvad er umami?”
- | “Ja, det ved jeg heller ikke,” siger en anden pige og fortsætter: “Det er lidt ligesom tomater.”
- | Hun siger dernæst til læreren: “Jeg ved ikke rigtig, hvad det der umami er.”
- | Lærer 2: “Det kan jeg godt forstå, det er også svært at forklare.”

Alt imens de smager og udfylder femkanter står drengene og forhandler om kyllingeresterne, som de regner med at kunne indkassere efter at alle har smagt.

- | “Hvem er de næste?” spørger en af eleverne.
- | “Jeg er ikke klar endnu!” siger en anden.

#### KI. 14.45:

Alle samles om bordet igen, og de fleste er klar til næste smagsprøve.

- | Lærer 2: “Vi skal til at videre.”
- | En dreng siger: “Vi har det sure. Limeskiver, dressing med eddike, dressing

med yoghurt, og det her er noget forårssalat (som dog på opskriften er en efterårssalat), og så tager man det op på sin tallerken.”

Lærer 2: “Det er de to forskellige dressinger, der er på salaten.”

En pige udbryder: “Det her er surt!” Så mærker hun efter på tungen, reflekterer og fortsætter: “Er det her ikke lidt surt, sødt..?” Hun udfylder sin femkant

En anden pige smager på eddikedressingen og spørger: “Er den ikke bitter?”, men hun får ingen svar.

*Salaterne er ikke mærket med forskel på, hvilken der har fået eddikedressing og hvilken, der har fået yoghurt dressing, men eleverne smager flittigt og vurderer og udfylder femkanter.*

*Chipsskålen på bordet, der hørte til salt-workshoppen, tømmes langsomt sideløbende med de sure smagsprøver. Eleverne bladrer og leder rundt i materialet og har svært ved at finde ud af, hvor de skal udfylde – hvor er femkanterne til salaterne henne..?*

#### KL. 14.52:

Lærer 2: “Når I er færdige med det her sure, så stopper vi med at udfylde femkanter, så I kan nå at smage det hele.”

De smager på de søde smoothies, der er lavet med blomme og agurk/appelsin.

“Det smager faktisk godt det her!” siger en pige “Den er frisk og enkel.”

“Den smager af blomme, den her,” konstaterer en anden om blommesmoothien.

“Sjovt, når der er blomme i,” svarer en af de andre.

*Uden yderligere samtaler smager de videre på de søde ting, heriblandt æblestykker og gulerødder.*

Lærer 2: “Hvad kan I smage? Noget, der ikke er sødt? Bittert? Surt? Hvad er surt? Ja, æblet.”

*Eleverne småsnakker og har travlt med at nå at smage og spise op fra fadene. Mindre travlt med at sætte ord på smagsoplevelserne.*

#### KL. 14.56:

*De er nået til workshoppen med bitter: “Ja, det er rugbrød med monsterbræk,” siger en pige, mens hun peger på deres tapas. “Nej, det er persillepesto med valnød og*

*pesto med pinjekerner. Og her er der smagsfidelihud: løg, valnødder og persille.”*

*De smager på retterne uden samtale. En dreng spørger i stedet: “Hvad med stærk?” Læreren forklarer, at det ikke er en grundsmag, men nærmere en fornemmelse af smerte.*

| Lærer 2: “Hvad kan I smage?”

| Eleverne svarer blandet: salt, bitter, hvidløg. De småsnakker, mens fadene tømmes.

**KI. 15.00:**

*Så er de nået til umami, og en af pigerne fra gruppen præsenterer:*

| “Vi har lavet to saucer. Den ene er med gulerod, og forskellen er, at den der er med champignon og parmaskinke i.”

| Lærer 2: “Hvad med smagsprøverne? I skal huske at smage på dem. Og prøv at smage den tomatsauce uden champignon først og se, om I kan smage forskel. Kan I smage forskel på tomatsaucerne?”

| “Ja,” siger en pige og peger på den med champignon, “den der har mere smag – den smager godt”.

*En anden kan ikke rigtig smage forskel. En dreng bliver spurgt, hvad han synes, men han er mere optaget af at få spist og sat i opvaskemaskinen end af at smage og vurdere.*

| En pige siger: “Jeg kan bedst lide den her (peger på den uden umami), for jeg kan godt lide det der lidt sure.”

*De bryder op, og alle får travlt med at rydde det sidste til side og få rengjort køkkener. Timen er slut og eleverne har fri. De skynder sig, og ved, at de skal have tjekket køkkener af læreren, inden de må gå.*

## STUDIEOPGAVER

1. I hvilket omfang opfyldes målene for undervisningen? Vurder elevernes udbytte af undervisningen i relation til målene.
2. Hvorledes er rammerne/ betingelserne for samtale om smag? Se på fx

- tidsrammer, læremidler, samtalestruktur og samtalerens indhold. Hvordan kan rammerne se anderledes ud og med hvilket formål?
3. Læs artiklen “Kroppens tavse viden om smag – om betydningen af at smage langsomt” (Peter Brodersen) og diskuter begrebet langsomhed i relation til at kvalificere elevernes smagning. Artiklen findes på Smag for Livets hjemmeside<sup>2</sup>.
  4. Find læremidlet for Smagens Dag 2016 på [www.smagensdag.dk](http://www.smagensdag.dk): Hvordan rammer casen hensigten med forløbet i læremidlet? Vurder smagefemkanten som redskab i forbindelse med smagsundervisning.

---

2 Artiklen findes på <http://www.smagforlivet.dk/materialer/kroppens-tavse-viden-om-smag-om-betydningen-af-smage-langsomt>

## CASE – DU SKAL SMAGE

7. klasse har madkundskab. Emnet er kål. Klassen har ikke tidligere arbejdet med kål. Målet er, at eleverne skal lære råvaren kål og dens anvendelse at kende. Læreren har delt opskrifter ud på en kålsalat og wok-ret med kål. Alle elever er nu færdige med deres retter og har sat sig til bords i grupperne for at spise. I en af grupperne, bestående af to drenge og to piger, har alle på nær en af pigerne øst op på tallerkenerne.

- | Dreng 1 til pigen: "Skal du ikke have noget at æde?"
- | Pigen kigger på fadene og rynker på næsen: "Nej, jeg kan ikke lide kål."
- | Dreng 1, der har munden fuld af wokret: "Det smager sygt godt, det her. Vi kom masser af chili i, wow, det er stærkt."

*Den anden pige i gruppen kigger spørgende på pigen: "Hvorfor vil du ikke have noget? Du har da været med til at lave salaten, skal du så ikke smage?"*

- | Pigen: "Nej, jeg spiser ikke kål, jeg hader kål."
- | Dreng 2: "Min mor laver nogle gange kålsalat, det smager dårligt, men den her smager godt."

*Læreren går rundt i klassen og smager på retterne i grupperne. Hun når nu til denne gruppe.*

- | Lærer til pigen: "Hvad så? Skal du ikke have noget? Nej, den er fin den salat. I har snittet kålen i fine, tynde strimler. Super."
- | Pigen rynker på næsen og siger: "Kål er ikke lige mig. Jeg har ikke lyst til det."
- | Lærer: "Men du skal da smage. Det smager rigtig godt."
- | Pige: "Nej, jeg har ikke lyst. Jeg har smagt kål før, men jeg kan ikke lide det."
- | Lærer: "Nej, men du har jo ikke smagt denne her ret med kål før. Måske smager den anderledes end det, du før har smagt. Kål er jo mange ting, og kål kan laves på mange måder."
- | Pige: "Jeg har smagt sådan noget her før, og jeg kunne ikke lide det."
- | Lærer: "Nej, men jeg synes da lige, du skal smage på det, ellers kan du jo ikke rigtig sige, at du ikke kan lide det, vel?"
- | En af drengene er færdig med sin portion og kigger spørgende på de andre: "Skal I have mere? Jeg tror godt jeg kan æde resten."

Lærer til pigen: “Kom nu! Smag nu på det. Det smager dejligt. Hvem har lavet dressingen her til salaten? Den er helt perfekt.”

Pige: “Jeg har lavet salaten og dressingen sammen med Carla. Vi fulgte bare opskriften.”

Lærer: “Men den er virkelig god. Jeg kan ikke forstå, du ikke vil smage. Man kan altså ikke sige, man ikke kan lide det, når man ikke har smagt på det.”

Pigen: “Men jeg har altså ikke lyst. Jeg kan ikke lide kål.”

*Drengen kigger fortsat rundt på de andre med et spørgende blik. Han vil gerne have mere.*

Læreren siger: “Når I andre er færdige med at spise, må I gerne vaske op. Louise, jeg synes godt nok, du er kræsen, sidste gang spiste du heller ikke noget. Jeg synes faktisk lige, du skal smage på det. Du ved jo, vi har den der regel om, at man *skal* smage på det. Du behøver jo ikke spise op, men smag lige.”

Pigen ser ned i bordet, og den anden pige i gruppen siger: “Det smager altså meget godt. Og det er faktisk rigtigt, at den der dressing er ret god.”

Pigen: “Nej, for jeg kan heller ikke lide citron.”

Den anden pige siger: “Hmm, hvad så med den wokret – den er der jo ikke citron i.”

*Da gruppen forlader skolekøkkenet, har pigen ikke smagt på kålretterne.*

## STUDIEOPGAVER

1. Diskuter lærerens smagspædagogiske tilgang:
  - Hvordan kan man få pigen til at smage?
  - Skal hun smage?
  - Hvordan udvikles pigens personlige smag i relation til kål?
  - Hvordan kunne en anden samtale forløbe, som måske ville få pigen til at smage?
2. Hvordan stemmer forløbet i casen overens med målet for undervisningen?
3. Hvilke etiske dilemmaer rummer casen?

## CASE – SMAGNING MED TEKSTURKORT

6. klasse har madkundskab og laver gulerodsmuffins med flødeost-topping tilsat gulerod. De arbejder med åbne opskrifter, hvor de selv tager stilling til, hvordan de vil udskære og tilberede gulerødderne, inden de kommer dem i kagen. Forud for undervisningen har de arbejdet med, hvordan gulerødders tekstur forandres, når de udskæres og tilberedes på forskellige måder. Målet er, at eleverne prøver at fremstille en forventning til den færdige muffins tekstur og dernæst bruger Smag for Livets teksturkort til at sætte teksturbegreber på i forbindelse med smagning. Teksturkort er et læremiddel til smag og mundfølelse, som tager udgangspunkt i madens fysiske og kemiske egenskaber ([smagforlivet.dk/teksturkort](http://smagforlivet.dk/teksturkort)).

Vi er nu nået til smagningen, hvor tekturen vurderes og indskrives i et skema. Vi følger en gruppe med tre elever, der samtaler med deres lærer undervejs.

### Klokken er 12.25:

- | Dreng 1: “Jeg synes, det her muffin er lidt groft.”
- | Lærer: “Groft? Hvad har I gjort ved gulerødderne?”
- | Dreng 2: “Dem har vi kogt. Vi har kogt gulerødderne og har – øh – smagt dem til, så vi synes, til vi synes, de var kogte.”
- | Lærer: “Hvordan skar I dem, kan I huske det?”
- | Dreng 1: “Vi skar dem sådan på forskellig måde, eller... jeg skar dem fra starten, hvor det bare var sådan normale runde. Så sagde Christoffer “prøv at skære dem over på midten og så over på midten af de to dele og så skær dem ud i små skiver” – og det synes vi var en god ide, for så fik vi både små og store stykker. Og så føltes det lige præcis som det skulle, men jeg synes det her er lidt groft.”
- | Lærer: “Se om I kan finde gulerødderne inde i muffinen og så find ud af tekturen inde i øhhh...”
- | Dreng 2: “Jeg har smagt dem et par gange. De er varme og så er de bløde.”
- | Dreng 1: “Jeg synes den er fast, og den er tør.”
- | Lærer: “Synes du, den er tør?”
- | Dreng 1: “Ja!”



- | Lærer: "Gulerødderne eller muffinen?"
- | Dreng 1: "Selve muffinen."
- | Lærer: "Selve muffinen?"
- | Dreng 1: "Ja!"
- | Dreng 2: "Muffinen er knasende."
- | Dreng 1: "Gulerødderne.. den er rigtig dejligt lækker og blød."
- | Lærer: "Hvor er den hård henne, tænker du?"
- | Dreng 2: "Hård?"
- | Dreng 2: "Her i toppen, hvor den er.. i skorpen her. Der hvor den får mest."
- | Lærer: "Præcis! For inde i midten, hvad er den der?"
- | Dreng 1: "Der er den blød."
- | Lærer: "Der er den blød, kan I sætte lidt flere ord på?"
- | Dreng 2: "Saftig."
- | Lærer: "Saftig!"
- | Dreng 1: "Den er lidt sej oppe øverst."
- | Lærer: "Sej!"
- | Dreng 1: "Det blev et meget dårligt S.. Kan I læse det?"
- | Lærer: "Hvad har I ellers her, som I tænker?"

*Eleverne smager og smasker og udbryder uhmm og øh-lyde.*

- | Dreng 1: "De er fedtede."
- | Lærer: "Lidt fedtede?"
- | Dreng 2: "Inden i, der er kanel og alt det der."
- | Lærer: "Ja, fedtet, hvad kunne gøre den fedtet inden i, hvis I tænker på, hvad der er kommet i?"
- | Pige: "Det er nok kanelen, sammen med melet, æggene og sukkeret."
- | Lærer: "Så er det måske ikke kanelen, der gør den fedtet?"
- | Dreng 1: "Mest sukkeret."
- | Lærer: "Sukkeret? Ellers: hvad kender I, som er fedtet?"
- | Pige: "Smør."
- | Lærer: "Smør."
- | Dreng 1: "Smør, ja."
- | Dreng 2: "Det der gør den fedtet, det er denne her sukker, der sådan er halvmeltet."
- | Lærer: "Njaa, kan du huske, hvad du fik fortalt sidste gang? For der er noget der gør ting fedtet, og noget der gør det klistret."
- | Dreng 2: "Uhaa..?"
- | Lærer: "Når det er fedt, hvad er det så, du møder?"

| Dreng 2: "Er det æg?"  
| Lærer: "Nej.. Du har sådan set allerede sagt det, når det er fedtet, så er det smørret, men når det er klistret, så er det sukker."  
| Dreng 2: "Ja.."  
| Lærer: "OK."  
| Dreng 1: "Så både fedtet og klistret eller hvad...?"  
| Lærer: "Det kan det godt være ja, der er jo både sukker i, og så er der... men er der smør i denne her..?"  
| Dreng 2: "Øhh..."  
| Lærer: "I sagde fedtet, ikke også, men var der smør i?"  
| Dreng 1: "Det tror jeg ikke, der var. Hvad var der ellers? Hvad var der i stedet for, for at gøre det fedtet?"  
| Dreng 2: "Der var sukker og æg, bagepulver, kanel.."  
| Lærer: "I stedet for smør, noget der er fedtet?"

*Eleverne grubler og forsøger at finde svaret.*

| Dreng 1: "Olie!"  
| Dreng 1: "Der var olie i. Jo, det er rigtigt, vi rørte olie ned i."  
| Lærer: "Ja, det gjorde I nemlig."  
| Dreng 2: "Ok, det har jeg så ikke set, du har gjort."  
| Lærer: "Men det er også et fedtstof."  
| Lærer: "I skal også prøve jeres topping til."  
| Dreng 1: "Nå ja, det er rigtigt."  
| Lærer: "Jeres topping, og hvad var det I.. Hvordan tilberedte I gulerødderne der? Hvad var det I gjorde med dem?"  
| Pige: "Vi blancherede dem."  
| Lærer: "I blancherede dem, og hvad er det blanchering gør?"  
| Pige: "Altså, det er hvor den er blød udenpå og hård indeni."  
| Lærer: "Hmm. Se om I kan smage det nu, se om I kan øh.."  
| Dreng 2: "I toppingen, der kan man tydeligt smage smørret."  
| Lærer: "Ja, fordi der er mange forskellige konsistenser her, det er lidt sjovt at se, hvad I putter på her og hvad I tænker omkring konsistenser."  
| Dreng 1: "Jeg tror, man får lidt dårlig ånde af det her."  
| Pige: "Kan jeg lige nå at smage en gulerod? Jeg har ikke smagt dem."  
| Dreng 1: "Det smager lidt af flødeskum, faktisk, toppingen."  
| Lærer til pige: "Hvad tænker du, hvad er den, hvis du skulle forklare mig det – jeg har aldrig prøvet at smage en blancheret gulerod nogensinde."  
| Dreng 2: "Den er lidt hård."

- | Pige: "Den er lidt sprød."
- | Lærer: "Lidt sprød?"
- | Dreng 1: "Hård og sprød."
- | Lærer: "Og ellers, hvis I ser på de her kort, hvordan ville du ellers sige det til mig? Ville du måske sige, at de var ... ville du sige til mig, den var klistret?"
- | Pige: "Nej."
- | Dreng 1: "Muffins, hvad skal vi, øhhh, skal vi skrive muffins-topping?"
- | Lærer: "Ja."
- | Lærer til pige: "Hvad ville du ellers sige til mig, hvis jeg aldrig havde prøvet det før?"
- | Dreng 2: "Topping er med to p'er, ikke også?"
- | Lærer til pige: "Tag en bid mere, og så.. mellem tænderne."
- | Dreng 2: "Denne her muffin, den er lidt smuldrende."
- | Pige: "Både blød og hård."
- | Lærer: "Og hvad med omkring øhh, selve det her.. det som ikke er gulerødderne, alt jeres toppingting her, det hvide her? Prøv at hør, kan jeg få jer alle sammen til at gøre det og så lige tage det rundt i munden, (læreren demonstrerer, hvordan man fordeler topping i munden) og så beskrive hvad det.. hvad I tænker? Det smager meget godt, vil jeg så gerne lige sige."
- | Pige: "Uhhh."
- | Lærer: "Ja, ikke også? Kan du smage på det, Christoffer, bare lige det hvide. Kun det hvide. Også dig, Noah."
- | Dreng 2: "Jeg kan tydeligt smage smørret."
- | Lærer: "Smørret? Hvilken konsistens har det?"
- | Dreng 2: "Fedt, ja, fedt og klistret."
- | Dreng 1: "Jeg synes, det er fedt."

*Eleverne skriver ivrigt i deres skema.*

- | Lærer: "Hvad hvis jeg læser nogle af dem her op (teksturkort, red). Hvad med blødt, sprødt, fast eller hård?"
- | Dreng 2: "Det er blødt. Meget blødt."
- | Dreng 1: "Der er ikke rigtig noget, der kan gøre det hårdt, andet end kartoflerne, øhh, gulerødderne."
- | Lærer: "Så den næste her: Tørt, vådt, vandet eller fugtigt?"
- | Dreng 1: "Det er nok fugtigt ... og lidt vandet."
- | Dreng 2: "Jeg synes ikke, det er fugtigt. Men jeg synes heller ikke, det er tørt."
- | Lærer: "Kunne det være det der ord, vi manglede fra sidst – et ord I har brugt før?"

- | Dreng 2: "Øhh – Nej, jeg er nødt til at have nogle af de her muffins med hjem!"
- | Dreng 1: "Cremet?"
- | Lærer: "Ja, cremet, synes I også den er det? Cremet?"

*Eleverne stemmer i.*

- | Lærer: "Altså, jeg kan huske, da I rørte denne her op, inden I kom gulerødderne i, der var den sådan super blank og cremet."
- | Pige: "Ja, der var den også mere fast i det."
- | Lærer: "Ja, den var fast, det er faktisk også et godt ord at skrive ned."
- | Dreng 1: "Må man få muffins med hjem?"
- | Lærer: "Ja, men er de færdigbagte? De er lige på grænsen. Jeg kan godt se, den du fik der, det var godt, jeg lige gav den lidt mere derinde."

*Klokken er 12.34, og der skal ryddes op og vaskes op, inden timen slutter.*

## STUDIEOPGAVER

1. Hent teksturkort på Smag for Livets hjemmeside: <http://smagforlivet.dk/> teksturkort. Hvilke muligheder og begrænsninger giver kortene i relation til analyse af smag og samtale om smag?
2. Hvilke andre perspektiver end det naturvidenskabelige kan inddrages for at kvalificere en samtale om smag, og hvordan kan det gøres?
3. Hvad kan den elev, der har begreber om smag udrette til forskel fra den elev, der ikke har et sprog om smag?
4. Prøv at sætte dine overvejelser fra punkt 3 i spil med formålet for madkundskab.



---

## OM FORFATTERNE

---



**Peter Brodersen** er uddannet lærer og cand.pæd. og har et mastermodul i evalueringsteori. Blandt Peter Brodersens interesseområder er æstetik i undervisningen, faglighed og dannelse, klasseledelse og lærerroller, differentiering og motivation, og evaluering af undervisning og læreproces. Peter Brodersen er ansat som lektor ved University College Lillebælt ved læreruddannelsen og ved Center for Anvendt Skoleforskning. Han har igennem flere år tillige undervist på efter- og videreuddannelser og den pædagogiske diplomuddannelse. I Smag for Livet bidrager han til at udvikle didaktiske begreber og modeller om smag, undervisning og dannelse, der kan anvendes i lærer- og pædagoguddannelsen. Dertil kommer idéudvikling vedrørende læremidler til faget madkundskab på læreruddannelsen.



**Majbritt Pless**, uddannet lærer og master i sundhedspædagogik (MSU), er ansat som lektor ved Læreruddannelsen på Fyn, University College Lillebælt, hvor hun underviser i faget madkundskab og er med til at afholde Madkamp – DM i Madkundskab. Majbritt Pless har igennem mange år arbejdet med børn, mad og sundhed. I Smag for Livet arbejder hun i praksis med at udvikle undervisningsforløb og forankre Smag for Livets projekter på læreruddannelsen.